

ODSJEK ZA PSIHOLOGIJU
FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

DIPLOMSKI RAD
AUTOMATSKE MISLI PRI UČENJU, USPJEŠNOST STUDIRANJA I
LOKUS KONTROLE

MENTOR:

Prof. dr. Predrag Zarevski

STUDENT:

Vjekoslav Golubović

Zagreb, svibanj 2001.

LITERATURA

LITERATURA	1
UVOD	3
POREMEĆAJI U UČENJU	5
Pregled razvoja definicija poremećaja u učenju	5
Problemi definicija poremećaja u učenju.....	6
Novija istraživanja u području poremećaja u učenju	7
KOGNITIVNI MODELI DISFUNKCIONALNOG PONAŠANJA	9
Beckova kognitivna teorija	11
Elementi kognitivne nomenklature	13
Automatske misli.....	15
Automatske misli i poremećaji u učenju.....	17
LOKUS KONTROLE I TEORIJA SOCIJALNOG UČENJA	18
POTENCIJAL PONAŠANJA = OČEKIVANJE + VRIJEDNOST POTKREPLJENJA.....	18
Relevantni rezultati istraživanja lokusa kontrole	20
CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA	22
ISPITANICI	23
MJERNI INSTRUMENTI	23
Studentski upitnik automatskih misli.....	23
Rotterova skala unutrašnjeg naprama izvanjskom mjestu kontrole potkrepljenja.....	24
POSTUPAK	25
REZULTATI	26
RASPRAVA	38
ZAKLJUČAK	45
LITERATURA	46

UVOD

Istraživanja akademskog postignuća već nekoliko desetljeća zaokupljaju pažnju psihologa, odgajatelja, roditelja i studenata. Definicije akademskog postignuća određuju taj pojam kao “specificiranu razinu” uspjeha ili dostignuća “evaluiranog od strane učitelja, standardiziranog testa ili kao njihova kombinacija” (Chaplin, 1975). Velik broj istraživanja i dugogodišnje proučavanje ovog područja rezultirali su identificiranjem faktora koji doprinose akademskom uspjehu u visokoškolskoj edukaciji, ali i onih koji su povezani s neuspjehom. Wankovski (1991, prema Cassidy, 2000) navodi sljedeće faktore koji doprinose akademskom uspjehu u fakultetskoj edukaciji:

- samouvjerenost i osjećaj kompetentnosti u učenju;
- optimistična i realistična projekcija budućih profesionalnih i socijalnih uloga;
- emocionalna stabilnost;
- tendencija ka introverziji;
- relativna neovisnost o nastavnicima;
- prihvatanje radnih zahtjeva koji izviru iz strukture poučavanja.

Nasuprot tome, isti autor sugerira da su sljedeći faktori povezani s akademskim neuspjehom:

- nedostatak povjerenja u vlastite sposobnosti;
- nesigurna i nerealistična projekcija budućih profesionalnih i socijalnih uloga;
- emocionalna nestabilnost;
- tendencija ka ekstroverziji;
- ovisnost o nastavnicima i značajnim drugima;
- osjećaj nezadovoljstva i odbijanje radnih zahtjeva koji izviru iz strukture poučavanja.

Kao što se može primijetiti, većina faktora povezanih s akademskim uspjehom i neuspjehom odnosi se na osobine ličnosti u užem, ali i u širem smislu. Osim navedenog, bitno je naglasiti postojanje očitog kontrasta između okoline u kojoj se odvija učenje na nižim stupnjevima obrazovanja i okoline na fakultetskom nivou. Učenje bismo mogli odrediti kao "proces relativno trajnih promjena pojedinca nastalih tijekom obnavljanja novih aktivnosti a koje se očituju u njegovu izmijenjenom načinu ponašanja” (Grgin, 1997, str. 12). Dolaskom na fakultet studenti nemaju više eksplicitne ciljeve učenja, neograničenu dostupnost nastavnika i njihovih povratnih informacija. Umjesto toga

studenti moraju sami preuzeti odgovornost za vlastito učenje, što je naglašeno i samom organizacijom fakultetske nastave. Postoje dokazi da se pristupi učenju razlikuju s obzirom na okolinu u kojoj se taj proces odvija (Cassidy, 2000). Na nižim stupnjevima obrazovanja proces učenja je većinom primaran rezultatu učenja, dok je na fakultetskoj razini naglasak upravo na učinku. Pristup učenju barem dijelom predstavlja i reakciju na okolinu u kojoj se to učenje odvija, a sigurno je i da učenik neće pasivno usvojiti određeni pristup. Temeljiti i strateški pristupi učenju kao i samopouzdanje pozitivno su povezani s akademskim uspjehom i samoeфикасношћу. Upravo usvajanje odgovarajućih pristupa i strategija učenja na nižim stupnjevima školovanja osigurava preduvjete za uspješno učenje na fakultetskom nivou.

Iako je za većinu studenata dolazak na studij prilika za daljnji akademski i socijalni razvoj, za neke studente taj period može biti vrlo težak. Riječ je o studentima s poremećajima u učenju. Početkom studiranja studenti s poremećajima u učenju ne susreću se samo s neuobičajenim načinom života i rada, već i sa mnoštvom situacija koje prijete njihovom dotadašnjem načinu funkcioniranja, a mogu dovesti i do razvoja različitih emocionalnih i psihosomatskih problema (Cohn, 1998). Ti novonastali problemi otežavaju njihovo funkcioniranje u ionako zahtjevnom okruženju i potenciraju njihov primarni problem, poremećaj u učenju. Istraživanjem fenomena koji utječu na proces učenja na fakultetskoj razini moguće je izdvojiti činitelje koji utječu na taj proces i na osnovi toga razviti pristup i konkretne tehnike koje će povećavati ефикасност učenja.

POREMEĆAJI U UČENJU

Pregled razvoja definicija poremećaja u učenju

Definicije poremećaja u učenju često su bile zbunjujuće, odražavajući nedostatak znanja o procesu učenja, faktorima koji s tim procesom interferiraju kao i pristranosti istraživača (Silver i Hagin, 1990). Pristup poremećajima u učenju mijenjao se s vremenom. Kronološki gledano, izdvajaju se tri perspektive: neurolozijska, psihologijska i edukacijska perspektiva.

Neurološka identifikacija poremećaja u učenju ima svoje izvorište u ranom istraživanju afazije. Brodine i ostale neurološke studije krajem 19. stoljeća, bavile su se ispitivanjem odraslih s moždanim oštećenjima nastalim kao rezultat traume ili nekih bolesti, kao npr. encefalitisa. Početkom 20. stoljeća naglasak istraživanja stavljen je na djecu kod koje je primijećen poremećaj koji je uključivao simptome impulzivnosti, emocionalne labilnosti, hiperaktivnosti i poteškoća u učenju. Ovi su simptomi smatrani postencefalitičkim. Ovakav pristup dodatno je ojačan dokazima da se hiperaktivnost, uzak raspon pažnje, iritabilnost i problemi u učenju mogu primijetiti kod djece koja su se oporavila od traume glave i nekih drugih vrsta trauma (Silver i Hagin, 1990). U razdoblju nakon drugog svjetskog rata nastavlja se atribuiranje cerebralne ozljede djeci s problemima u učenju i ponašanju. Postojalo je dovoljno dokaza da su organski faktori uključeni u neke probleme ponašanja i učenja kod djece. Međutim, termin “oštećenje mozga” (engl. *brain injury*) počeo se pridavati svojoj djeci s poremećajima u učenju i ponašanju, iako su rezultati kliničkih i neuroloških studija kod mnogih od te djece bili sasvim unutar normalnih okvira.

Psihologijska perspektiva počinje dominirati kad je uviđena nužnost modifikacije termina moždanog oštećenja. To je rezultiralo dvama trendovima: prvi je bio opisivanje “mekanih” neuroloških simptoma (engl. *soft neurological signs*), koji se odnose na neurološko-psihološku nezrelost, a drugi trend bio je koncept zastoja u razvoju. Navedena dva koncepta s vremenom dovode do restrikcije u upotrebi kvalifikacija poput moždanog oštećenja, tako da se javlja termin “djeteta s minimalnim moždanim oštećenjem”. Kod većine djece s poteškoćama u učenju nije bilo čvrstog dokaza strukturalnog oštećenja središnjeg živčanog sustava. Da bi se opisala ta skupina djece u upotrebu se uvodi novi koncept: “minimalna cerebralna disfunkcija” (engl. *minimal brain dysfunction*). Radi se

o općem terminu koji se koristi za opis skupa povezanih kognitivnih i bihevioralnih poremećaja. Pretpostavka je da su ovi poremećaji uzrokovani minimalnim oštećenjem moždanog debla, regije mozga koja kontrolira pobuđenost živčanog sustava (Bruno, 1989). Silver i Hagin (1990) navode kako se termin minimalne cerebrealne disfunkcije odnosi na djecu s određenim ponašajnim ili problemima u učenju, koji su povezani s poremećajima u funkcioniranju središnjeg živčanog sustava. Ovi poremećaji manifestiraju se različitim kombinacijama nedostataka u percepciji, konceptualizaciji, jeziku, pamćenju, pažnji i motoričkim funkcijama. Unatoč brzom prihvaćanju, termin minimalne cerebrealne disfunkcije (MCD) nije riješio problem definiranja poremećaja u učenju. Ovaj termin uključuje heterogenu skupinu simptoma s različitom etiologijom, što zapravo remeti konceptualnu jasnoću, a istovremeno ne ispunjava potrebe edukacijske struke koja se bavi konkretnim problemom poučavanja djece s navedenim poremećajima.

Edukacijska perspektiva pokušava riješiti navedene probleme te odgovoriti na potrebu za definicijom koja će zadovoljiti zahtjeve svih onih koji su uključeni u ovu problematiku. To napokon dovodi do definiranja poremećaja u učenju. Hammill i suradnici (1987, prema Silver i Hagin, 1990) definiraju poremećaje u učenju kao “temeljni termin koji se odnosi na heterogenu grupu poremećaja koji se manifestiraju značajnim poteškoćama u usvajanju i upotrebi slušanja, govora, čitanja, pisanja, rezoniranja ili matematičkih sposobnosti. Ovi su poremećaji osobalno karakteristični i pretpostavlja se uzrokovani disfunkcijom središnjeg živčanog sustava.” Ovakva definicija temelji se na diskrepanciji između akademskog uspjeha i akademskog očekivanja, određenog u odnosu na intelektualne kapacitete pojedinca. Ovako određen pojam, baš kao i MCD, uključuje heterogenu skupinu pojedinaca i stvara probleme mjerenja koji još nisu na zadovoljavajući način riješeni.

Problemi definicija poremećaja u učenju

Čini se da sadašnje definicije i klasifikacijski sustavi koji se koriste za identifikaciju pojedinaca (najčešće djece) s poremećajima u učenju ne zadovoljavaju kriterije komunikativnosti i predviđanja. Prvi kriterij odnosi se na zahtjev da se poboljša komunikacija između djelatnika u praksi koji se bave tretmanom poremećaja u učenju, ali i između istraživača, u vezi s tipovima djece za koju se smatra da imaju poremećaj u učenju. Kriterij predviđanja znači da klasifikacija treba pružiti preporuke za

diferencijalnu dijagnozu kao i predviđanje uspješnosti tretmana za različite skupine poremećaja, ali i pružiti informacije vezane uz etiologiju poremećaja i smjernice za prevenciju. Unutar termina poremećaja u učenju opisane su jedino poteškoće u akademskom učenju, dok istovremeno nisu pružene nikakve informacije u vezi etiologije, tretmana ili predviđanja. Nakon usvajanja definicije poremećaja u učenju, stručnjaci i istraživači u ovom području susreli su se s problemom klasifikacije pojedinaca s poteškoćama u učenju, a s obzirom na heterogenost skupine koja je definicijom obuhvaćena. Osim toga, definicija se temelji na ekskluzivnim kriterijima koji nisu uvijek niti logički konzistentni niti su laki za operacionalizaciju. Ekskluzivni kriteriji odnose se na odsustvo određenih simptoma (npr. senzornih ili motornih hendikepa, mentalne retardacije) da bi se mogla postaviti definicija poremećaja u učenju kod pojedinog djeteta.

Morris (1988) navodi najbitnije probleme vezane uz klasifikaciju djece s poremećajima u učenju. Između ostalih, ona naglašava sljedeće momente: loše definicije onemogućuju dobru komunikaciju među stručnjacima u ovom području, i tako smanjuju uspješnost identifikacije i tretmana pojedinaca s poteškoćama u učenju; neopravdanost provođenja istraživanja po principima kontrastnih grupa, gdje se vrši usporedba između pojedinaca s poremećajima u učenju i “normalnih” – uputnije bi bilo koristiti kontrastne grupe unutar skupine s poremećajima u učenju; u aktualnim istraživanjima pojačana je potreba za povezivanjem nalaza iz različitih istraživanja da bi se omogućio razvoj efikasnih tretmana.

Izgleda očito da većina studija iz ovog područja vrlo teško može izbjeći navedene probleme. Kako mjerenje i klasifikacija predstavljaju osnovu za napredak u svakom području znanosti, tako se i u ovom slučaju nameće potreba da se u budućnosti veća pažnja posveti razvoju upravo mjerenja i preciznijih sustava klasifikacije, što svakako predstavlja osnovu za razvoj područja u cjelini.

Novija istraživanja u području poremećaja u učenju

Zadnjih dvadesetak godina u području poremećaja u učenju primjetan je značajan porast istraživačkih aktivnosti (Živčić-Bećirević i Anić, 1999). Studenti s i bez akademskog nesuspjeha ili poteškoća u učenju razlikuju se u osnovim kognitivnim funkcijama neophodnim u procesiranju informacija (Trapani, 1996, prema Živčić-Bećirević i Anić, 1999). Deficiti u procesiranju informacija prepoznati su kao uzrok

poremećaja u učenju kod djece, adolescenata i odraslih. Živčić-Bećirević i Anić (1999) navode kako se studenti s poteškoćama u učenju razlikuju od studenata koji nemaju poteškoće, i to u kognitivnim procesima i strategijama, kao i u kvaliteti privatnog govora.

Studenti s problemima u učenju ili ponovljenim akademskim neuspjehom razvijaju specifične sekundarne karakteristike. Najvažnije među njima su niska motivacija za dugotrajno učenje, tendencija k odustajanju i povlačenju, nedostatak zanimanja za usvajanje novih strategija učenja i nisko samopoštovanje. Jedna od tipičnih sekundarnih karakteristika studenata s poremećajem u učenju je i niska razina samokontrole – oblik metakognicije koji se odnosi na planiranje i učenje u vremenskim sekvencama, sustavno usvajanje prikladnijih načina ponašanja (Hjelle i Ziegler, 1992). Ostale karakteristike pojedinaca s problemima u učenju koje otežavaju proces učenja su neke osobinske i motivacijske varijable, poput eksternalnog lokusa kontrole, pogrešnog atribuiranja, niske motivacije i efikasnosti, impulzivnosti itd. Nalazi istraživanja općenito sugeriraju kako su poremećaji u kognitivnim procesima povezani s problemima i poremećajima u učenju.

KOGNITIVNI MODELI DISFUNKCIONALNOG PONAŠANJA

Na temelju dosadašnjih rezultata istraživanja u području poremećaja u učenju, kao i kliničke prakse, čini se kako kognitivni model predstavlja najprikladniji okvir za istraživanje u ovom području, s obzirom na prirodu fenomena koji se istražuju. Kognitivni model pokazao se kvalitetnim u objašnjavanju procesa koji leže u osnovi navedenih poteškoća, a dobro razrađena teorijska osnova omogućuje razvoj i uspješnu primjenu različitih vrsta tretmana.

Temeljna teoretska racionala kognitivnog pristupa općenito jest da su afekt i ponašanje osobe u velikom dijelu određeni načinom na koji ona strukturira okolinu. Pretpostavlja se postojanje jednog generalnog kognitivnog mehanizma koji je umetnut između podražaja i reakcije, odnosno između percepcije i emocionalne reakcije. Biro (1990) navodi kako taj mehanizam, “reprezentativni sustav kodiranja” predstavlja filter putem kojeg se percipirani događaji iz okoline procjenjuju s obzirom da li se odnose na nas same, a potom se vrednuju u smislu: privlačno-neprivlačno, dobro-zlo, itd. Različite kognitivne funkcije (percepcija, pamćenje, mišljenje, vjerovanja i stavovi) imaju medijacijsku ulogu u interaciji između osobe i njene okoline. Na osnovi navedenih temeljnih pretpostavki kognitivnog pristupa razvijeni su brojni modeli s ciljem objašnjenja uzroka disfunkcionalnog i neadaptivnog ponašanja i doživljavanja, kao i veći broj tehnika tretmana. Ovi modeli uglavnom se bave psihičkim poremećajima poput depresije i anksioznosti u širem smislu. Ingram i Wisnicki (1991) klasificiraju kognitivne teorijske pristupe u tri generalne kategorije.

Prvu skupinu čine modeli procesiranja informacija. Najpoznatiji takav model je Beckov model koji se primarno bavi depresivnim poremećajem, a sugerira da depresivne pojedince karakterizira negativna “slika o sebi” koja rezultira negativnom automatskom kognicijom i pojavom “kognitivne trijade” (negativno viđenje sebe, svijeta i budućnosti). Drugi sličan model temeljin na procesiranju informacija razvio je Ingram (1984, prema Ingram i Wisnicki, 1991). Ovaj model pretpostavlja postojanje kognitivnih asocijativnih mreža koje su povezane s afektivnim strukturama odgovornim za pojavljivanje svake emocije. Kada se npr. aktivira struktura za tugu ili depresivnost kroz “osobni proces spoznavanja”, mreže povezane s depresijom se aktiviraju i postaju operacionalne u kognitivnom funkcioniranju individue. Efekti aktivacije tih mreža su: dostupni kapacitet za procesiranje je zauzet “recikliranjem” depresivnih kognicija, povezane kognitivne

mreže su aktivirane širenjem tog aktivacijskog procesa, a kognitivni procesi povezani s tim mrežama su negativno pogođeni. Na tragu navedenog modela, Teasdale (1988, prema Ingram i Wisnicki, 1991) dopunjuje model saznanjima da jednom kad osoba iskusi depresivno raspoloženje, učestalost tog raspoloženja ovisi o negativnosti kognitivnih procesa osobe. Još jedan model iz ove skupine razvili su Ellis i Ashbrook (1988, prema Ingram i Wisnicki, 1991). Njihov model, koji se u osnovi odnosi na područje procesiranja informacija, a može se aplicirati na poremećaje poput depresije, izveden je iz općih modela pažnje. Oni sugeriraju da je kapacitet pažnje koji se može posvetiti određenim zadacima ograničen. Snažna emocionalna stanja, poput depresije, natječu se za kapacitet pažnje. Depresija se promatra kao ometajući činitelj u kognitivnom procesiranju jer potiče rasipanje ograničenih kapaciteta pažnje. Na taj način najviše trpe zadaci koji zahtijevaju svjesno procesiranje.

Druga skupina modela odnosi se na socijalno-kognitivne modele. Dominantan pristup u ovom okviru predstavlja reformulirani model naučene bespomoćnosti koji su predložili Abramson, Seligman i Teasdale (Ingram i Wisnicki, 1991). Originalni Seligmanov model naučene bespomoćnosti tvrdi da osobna očekivanja neovisnosti podražaja i reakcije dovode do depresivnih reakcija na negativne događaje. Abramson i suradnici tvrde da osobalno objašnjenje negativnih podražaja određuje nekoliko aspekata depresivnih reakcija. Stabilnost, specifičnost i internalnost atribucija događaja predstavljaju osnovne uvjete za depresivne reakcije koje su inducirane bespomoćnošću. Na primjer, za negativne događaje, internalne atribucije smanjuju samopoštovanje, stabilne atribucije utječu na kroničnost depresivnosti, a globalne atribucije utječu na pojavljivanje deficita koji su rezultat depresivne reakcije. Ingram i Wisnicki (1991) navode neka istraživanja koja sugeriraju da veza između negativnih atribucija i depresije nije uvijek konzistentna te da samo stanje bespomoćnosti ne mora biti nužan faktor za pojavu depresije. Odgovor na ove navode predstavlja Abramsonova revizija modela u kojoj autor predlaže da se “depresija bespomoćnosti” promatra kao specifičan i distinktivan tip depresije zasnovan na kognitivnoj teoriji.

Bihevioralno-kognitivni modeli čine treću skupinu modela u okviru kognitivnog pristupa. Ovdje valja spomenuti Rehmov model (1977, prema Ingram i Wisnicki, 1991) koji predlaže integraciju Beckovog i Seligmanovog modela. Rehm stavlja naglasak na nalaze istraživanja da depresivni pojedinci selektivno procesiraju negativne događaje, neposredne nasuprot odgođenim posljedicama ponašanja, čine neprikladne kauzalne atribucije i iskazuju druge disfunkcije u procesiranju informacija. Bihevioralni model

depresije postavio je Lewinsohn (1974, Ingram i Wisnicki, 1991). Taj model tvrdi da okolinski faktori pokreću depresogene procese i jednom kad su oni pokrenuti, osoba doživljava značajno narušavanje uobičajenog funkcioniranja. Ako osoba nije sposobna reducirati takvo narušavanje funkcioniranja, ona dolazi u stanje konstantne “samo-usmjerenosti”. Takva samousmjerenost producira neadaptivne kognicije, ponašanje i afekt. Lewinsohnova teorija objedinjuje značajne elemente razvijene u okvirima socijalne i eksperimentalne kognitivne psihologije, kao i elemente biheviorizma.

Beckova kognitivna teorija

Beckova teorija jedna je od najznačajnijih u okviru kognitivnog pristupa disfunkcionalnom i neadaptivnom ponašanju. Nastala je kao rezultat autorovog bavljenja depresivnim poremećajima te kliničkih opažanja i eksperimentalnih testiranja. Biro (1990) navodi kako je Beckova teorija rezultirala izuzetno razrađenom terapijskom tehnologijom, koja se pokazala znatno uspješnijom u tretmanu depresije od drugih terapijskih pristupa. Efikasnost ovog pristupa dovela je do daljnje razrade osnovnih koncepata i pretpostavki, i što je najvažnije, širenja modela na druga područja disfunkcionalnog ponašanja, poput anksioznih poremećaja, paranoidnih poremećaja itd.

Beckov kognitivni model postulira tri specifična koncepta za objašnjenje psiholoških substrata depresije (Beck i suradnici, 1979). To su kognitivna trijada, sheme i kognitivne pogreške.

Kognitivna trijada sadrži tri bitna kognitivna obrasca. Prvi se odnosi na negativno viđenje sebe; osoba ima tendenciju da svoja neugodna iskustva atribuirá vlastitim psihičkim, moralnim ili fizičkim deficitima i konačno smatra da ne posjeduje karakteristike koje su bitne da bi se osjećala sretnom i zadovoljnom. Druga komponenta sastoji se od tendencije osobe da aktualno iskustvo interpretira na negativan način. Osoba promatra okolinu kroz prizmu stalnog nametanja enormnih zahtjeva da bi se postigli određeni ciljevi. Ona konstantno pogrešno interpretira svoju interakciju s okolinom koja za nju predstavlja izvor deprivacije. Treća komponenta kognitivne trijade je negativno viđenje budućnosti. Dugoročne projekcije depresivne osobe rezultiraju očekivanjem da će se trenutne teškoće i problemi nastaviti u nedogled. Takva osoba očekuje neprekidne teškoće, frustraciju i deprivaciju, a također očekuje neuspjeh u rješavanju konkretnih zadataka u bliskoj budućnosti.

Sljedeći bitan koncept za objašnjenje depresije jesu kognitivne sheme. Pomoću ovog koncepta objašnjava se zašto depresivne osobe zadržavaju svoje disfunkcionalne stavove unatoč objektivnim dokazima o postojanju pozitivnih činitelja u njihovom životu. Beck i suradnici (1979) određuju kognitivne sheme kao relativno stabilne kognitivne obrasce koji formiraju osnovu za ispravnost interpretacija određenog skupa situacija. Kada se osoba suoči s određenom situacijom, aktivira se shema povezana s tom situacijom. Shema je osnova za organiziranje podataka u kognicije – definirane kao predodžbe verbalnog ili slikovnog sadržaja (Beck i sur., 1979). Shema, dakle, čini osnovu za identificiranje, diferenciranje i kodiranje podražaja s kojima se osoba susreće. Vrste shema koje se aktiviraju određuju kako će osoba strukturirati različita iskustva. Iako shema može duže vremena biti neaktivna, specifični okolinski uvjeti (npr. stresna situacija) mogu je aktivirati. Kod depresivnih dominira iskrivljena odnosno disfunkcionalna shema, a kada se aktivira ona narušava funkcioniranje sheme koja je prikladna za aktualni podražaj. Kako te idiosinkratične disfunkcionalne sheme postaju sve aktivnije, one se povezuju sa sve većim brojem podražaja s kojima nemaju logičke veze. Osoba gubi voljnu kontrolu nad svojim kognitivnim procesima i više nije sposobna dozvati sheme koje su inače prikladne za aktualne situacije.

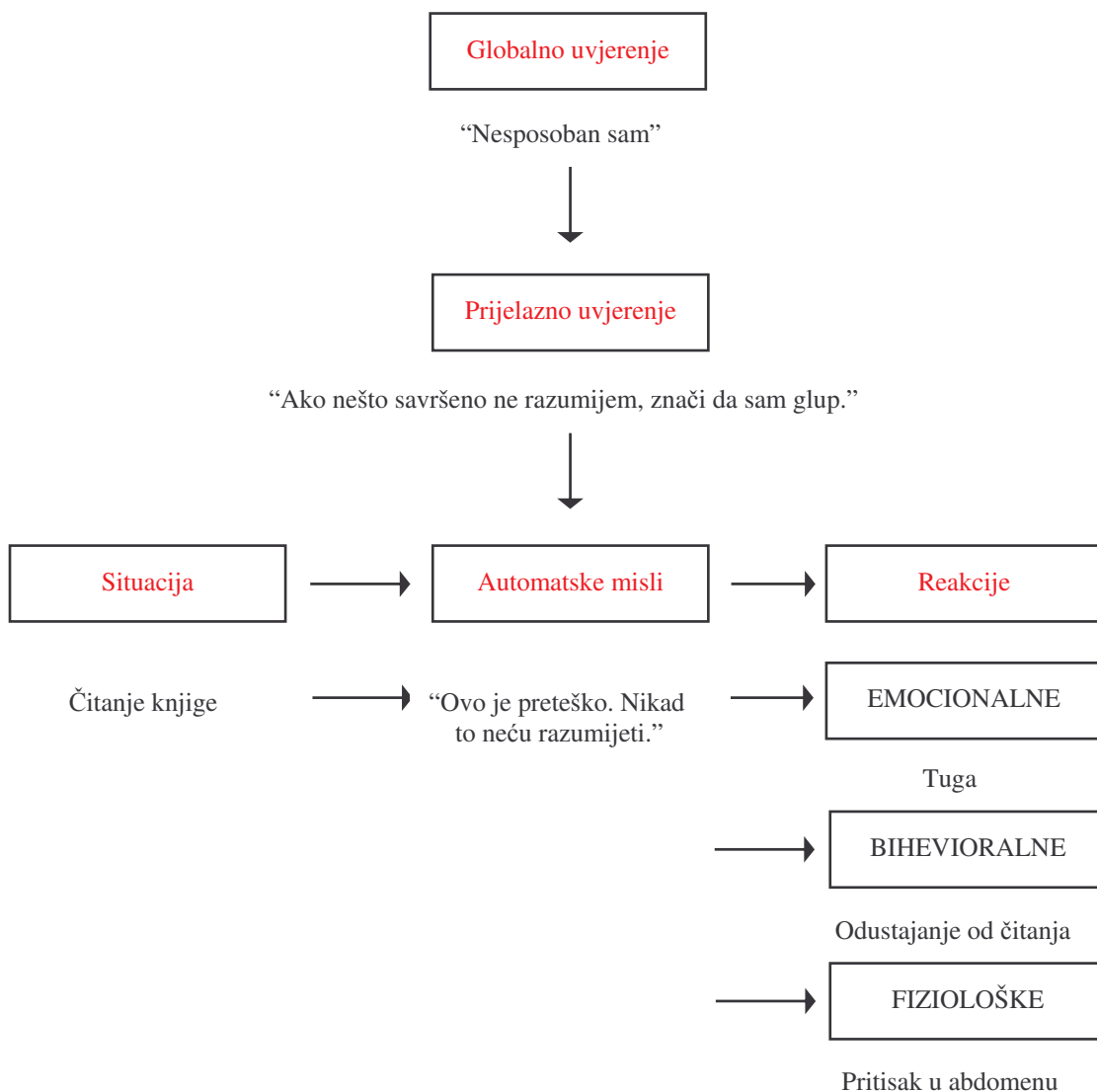
Pogrešno procesiranje informacija predstavlja treći specifični koncept za objašnjenje depresivnih poremećaja u okviru ove teorije. Radi se o sustavnim greškama u mišljenju kod depresivnih osoba koje održavaju njihova vjerovanja u valjanost vlastitih negativnih koncepcija, unatoč postojanju suprotnih dokaza (Beck i sur., 1979). Petz i suradnici (1992) definiraju mišljenje kao “svaki kognitivni proces obrade ideja, predodžbi, slika, simbola i pojmova”. Sustavne logičke pogreške u mišljenju nazivaju se kognitivnim distorzijama. Identificirano je nekoliko vrsta kognitivnih distorzija (Biro, 1990): personalizacija – odnosi se na interpretaciju događaja na izrazito egocentričan i subjektivan način; polarizirano mišljenje – tendencija mišljenja u terminima “sve ili ništa”; selektivni izvod – iz situacije se izvlače samo pojedinačni detalji i na temelju tih detalja stvaraju se (neopravdane, negativne) generalizacije; pretjerana generalizacija – izvodi se generalni zaključak o vlastitom ponašanju ili vrijednosti na osnovi malog broja izoliranih događaja ili dokaza; arbitrarni izvod – izvođenje zaključaka o iskustvu iako ne postoje dokazi koji bi takve zaključke poduprli ili su dokazi čak i suprotni. Identificiranje i suzbijanje ovakvih idiosinkratičnih obrazaca mišljenja predstavlja središnji problem kognitivnog tretmana depresivnih poremećaja. Na slici 1. nalazi se shematski prikaz kognitivnog modela. Osobna uvjerenja i karakteristike situacije dovode do pojave

automatskih misli koje usmjeravaju ponašnje, odnosno emocionalne, bihevioralne i fiziološke reakcije osobe.

**Slika 1. Shematski prikaz kognitivnog modela
(prilagođeno prema Beck, 1995)**

**Elementi
kognitivne
nomenklature**

Kontinuirani rast
zanimanja za
kognitivne
procesе u
podlozi
disfunkcionalnog
ponašanja i
doživljavanja
a doveo je
do
predlaganja
brojnih
kognitivnih
konstrukata
za opisivanje



važnih elemenata poremećenog funkcioniranja. Raspon takvih konstrukata varira s obzirom na različite tipove kognicija i nivoa kognitivne analize. Ingram i Wisnicki (1991) navode četiri kategorije kognitivnih varijabli koje sačinjavaju modele objašnjenja kognitivnih procesa: kognitivne strukturalne varijable, propozicijske varijable, operacijske i produkt varijable. Iako su ove četiri kategorije prikazane kao konceptualno različite, sa funkcionalnog stajališta, konstrukti unutar svake kategorije funkcioniraju

zajedno formirajući ukupnost kognitivnih procesa. Takav model može se primijeniti i u objašnjenju kognitivnih procesa kod depresivnih poremećaja u okviru Beckove teorije, koja, kao što je navedeno predstavlja dominantan sustav objašnjenja kognicije kod poremećenog funkcioniranja.

Razina strukturalnih/propozicijskih varijabli. Stukturalne varijable odnose se na arhitekturu sistema, na način procesiranja, organiziranja i pohranjivanja informacija. Primjeri takvih konstrukata su kratkotrajno i dugotrajno pamćenje. Propozicijske varijable odnose se pak na sadržaj informacija koje su organizirane unutar neke strukture. Takvi su konstrukti npr. epizodičko i semantičko znanje odnosno pamćenje - kognitivni sadržaj. Razni modeli sugeriraju da je središnji element depresivnog kognitivnog funkcioniranja depresivna “slika o sebi”. Shema se sastoji od organiziranih apstrakcija kompleksnih koncepata koji potječu iz ranijeg iskustva i koje reprezentiraju te koncepte, te omogućavaju usvajanje informacija kroz sustavno procesiranje ulaznih informacija (Ingram i Wisnicki, 1991). Mehanizam depresivne “slike o sebi” promatra se kao organizirana mreža koja sadrži podatke relevantne za pojedinca, a specifično negativne po afektu. Nalazi istraživanja (Ingram i Wisnicki, 1991) pokazuju da klinički i subklinički depresivne osobe imaju uspješnije dosjećanje negativnih informacija, nego nedeprativne osobe, pa se pretpostavlja da je ta osobina depresivnih osoba posljedica djelovanja “slike o sebi” koja omogućava efikasnije procesiranje takvih informacija. Čini se također, da se takve strukture ne uključuju u procesiranje informacija sve dok ne budu aktivirane negativnim iskustvom. Disfunkcionalni stavovi spadaju također u propozicijske varijable. Radi se o vjerovanjima u vlastitu disfunkcionalnost i nesposobnost, koja predstavljaju povećani rizik za pojavljivanje depresije.

Razina operacijskih varijabli. Operacije se odnose na procese na temelju kojih sustav funkcionira. Najvažniji su procesi kodiranja i dozivanja pohranjenih informacija. Depresivne pojedince karakterizira selektivno procesiranje negativnih informacija, i njihovo dozivanje iz pamćenja, što njihovo mišljenje i percepciju čini pristranom u negativnom smjeru i tako djeluje na održavanje poremećaja (Ingram i Wisnicki, 1991). Podaci istraživanja konzistentni su u dokazu da depresivne osobe bolje od nedeprativnih procesiraju informacije negativnog sadržaja. Na ovoj razini analize značajan je i proces pažnje. U okvirima kognitivnih teorija depresije procesi pažnje promatrani su uglavnom u smislu pažnje okrenute prema sebi (eng. *self focused attention*). Čini se da ovaj proces djeluje kao “okidač” za negativna kognitivna obilježja depresije. Na kraju valja

spomenuti koncept aktivacije, koji se nalazi u osnovi svih teoretskih objašnjenja shematskog procesiranja.

Razina produkt varijabli. Ove varijable predstavljaju krajnji rezultat procesiranja informacija, to su kognicije ili misli nastale interakcijom ulaznih informacija s kognitivnim strukturama. Bitno je spomenuti dva koncepta: atribucije, koje se odnose na percepciju uzroka događaja. Depresivni u većoj mjeri čine disfunkcionalne atribucije uzroka događaja. Njihove atribucije za pozitivne ishode su eksternalne, specifične i nestabilne, a za negativne ishode atribucije su češće internalne, globalne i stabilne. Drugi bitni skup produkt varijabli predstavljaju automatske misli.

Automatske misli

Već ranije definirali smo proces mišljenja. Petz i suradnici (1992) definiraju misao kao doživljajni aspekt i rezultat mišljenja; složeni doživljaj kojim utvrđujemo postojanje različitih pojava i spoznajemo njihova svojstva i međusobne odnose. Bruno (1989) određuje automatske misli kao misli koje se pojavljuju u svijesti bez voljnog utjecaja, brzo dolazeći i prolazeći. Automatske misli mogu se pojaviti u verbalnoj, vizualnoj formi ili kao kombinacija (Beck, 1995). Kao produkt varijabla u kognitivnom modelu, automatske misli predstavljaju površinsku manifestaciju depresivne “slike o sebi” i u ovisnosti od njihova sadržaja koji odražava teme osobnog neuspjeha, nezadovoljstva i tuge, mogu biti relativno specifične za depresivni poremećaj (Ingram i Wisnicki, 1991). Velik broj studija pokazao je da je pojavljivanje ove vrste kognicija karakteristično za subkliničku i kliničku depresiju. Ovaj tip kognicija predstavlja jedan od središnjih koncepata u okviru Beckove kognitivne teorije. Beck (1979) navodi osnovne karakteristike negativnih misli: 1. One su automatske – pojavljuju se poput refleksa, bez prethodnog rezoniranja; 2. Neosnovane su i disfunkcionalne; 3. Čine se potpuno opravdanim i nekritično su prihvaćene kao valjane; 4. Nisu posljedica voljne djelatnosti. Automatske misli predstavljaju procjenu situacije i vlastite pozicije te određuju emocionalnu reakciju na situaciju. Identifikacija i kasnija modifikacija automatskih misli predstavljaju ključni moment u terapijskoj intervenciji. Osnovni princip kognitivne psihoterapije jest da je moguće izazivati i proučavati kognitivne procese u eksperimentalnoj i terapijskoj situaciji, kao i utjecati na njih i tako mijenjati ponašanje i emocionalne reakcije.

Beck (1995) tvrdi kako su automatske misli jesu povezane s poremećajima u psihičkom funkcioniranju, ali i da su zajedničko iskustvo svih nas. Automatske misli egzistiraju paralelno s manifestnim tokom svijesti, pojavljuju se spontano i nisu rezultat voljne akcije. Misli koje su relevantne za osobne probleme povezane su sa specifičnim emocijama, ovisno o njihovu značenju i sadržaju. One su često kratkotrajne, a mogu se pojaviti u verbalnoj ili slikovnoj formi. Osobe obično prihvaćaju svoje automatske misli kao istinite, bez evaluacije. Identificiranje, evaluiranje i adaptivniji odgovor na automatske misli uglavnom rezultira pozitivnom promjenom u afektu.

Iako je velik broj istraživanja posvetio pažnju negativnom automatskom mišljenju u depresiji, čini se da usmjeravanje isključivo na negativno mišljenje može dovesti do krivih zaključaka. Ingram i Wisnicki (1991) zaključuju, proučavajući razne empirijske dokaze, da optimalno funkcioniranje karakterizira dominacija pozitivnih kognicija, a da disfunkcije nastaju iz negativne promjene u tom balansu. Čini se kako manje disfunkcionalna stanja pokazuju podjednak nivo pozitivnog i negativnog mišljenja, dok u težim poremećajima osobe imaju više negativnih nego pozitivnih kognicija. Neka istraživanja specifičnosti sadržaja i prirode depresivnog mišljenja bila su usmjerena na razvijanje mjerenih instrumenata za identifikaciju misli karakterističnih za depresiju. Najpoznatiji takav instrument je Upitnik automatskih misli (*Automatic Thoughts Questionnaire - ATQ*) čiji su autori Hollon i Kendall (1980, prema Ingram i Wisnicki, 1991). Rezultati istraživanja koja su koristila navedeni instrument u skladu su s teoretskim pretpostavkama negativnog automatskog mišljenja u depresiji. Ingram i Wisnicki (1991) također navode nalaze na ne-kliničkoj populaciji gdje je nađeno da osobe koje su depresivne, ali ne i ispitno anksiozne imaju značajno veći rezultat na ATQ nego kontrolna grupa. Nadalje, ispitanici koji su bili ispitno anksiozni, ali ne i depresivni nisu pokazali takve efekte. Zanimljivo je kako se ispostavilo da ispitanici koji su i depresivni i ispitno anksiozni imaju najviše rezultate na ATQ. Ovi rezultati sugeriraju da, iako su negativne automatske misli specifične za depresivne poremećaje, prisutnost nekih drugih disfunkcionalnih stanja može potaknuti pojavljivanje tih automatskih misli. Neka daljnja istraživanja, poput onoga Kendalla i Ingrama (1987, Ingram i Wisnicki, 1991) zaključuju da je sadržaj depresivnih kognicija različit od onoga kod nekih drugih stanja, kao npr. anksioznosti, odnosno da se automatske misli kod depresije primarno sastoje od deklarativnih negativnih izjava, dok je kod anksioznosti riječ o automatskim pitanjima.

Automatske misli i poremećaji u učenju

Navedeni su brojni dokazi kako negativne automatske misli snažno utječu na ljudsko ponašanje i emocije. Živčić-Bećirević i Anić (1999) navode kako su automatske misli negativne prirode obično zastrašujuće ili uznemirujuće, a mogu se pojaviti u verbalnom ili slikovnom obliku. U trenutku njihova pojavljivanja, one utječu na pojavljivanje anksioznosti kod učenika/studenta, slabljenje koncentracije i pad raspoloženja. Njihovo kontinuirano pojavljivanje može ozbiljno poremetiti proces učenja na kognitivnom i afektivnom nivou. Autorice navode kako su prema njihovoj dugogodišnjoj praksi u studentskom savjetovanju, negativne automatske misli jedan od ključnih faktora u programu tretmana. Cohn (1998) također tvrdi kako kognitivne tehnike za identifikaciju i modifikaciju negativnih automatskih misli mogu značajno smanjiti emocionalnu tenziju i ispitnu anksioznost.

Živčić-Bećirević i Anić (1999) su provele istraživanje s ciljem razvoja i evaluacije skale automatskih misli pri učenju i pripremanju ispita, namijenjene studentima. Ispitavši faktorsku strukturu i pouzdanost novo razvijenog Studentskog upitnika automatskih misli, autorice su utvrdile pet faktora odnosno tipova automatskih misli pri učenju. To su automatske misli koje se odnose na strah od neuspjeha, pozitivne automatske misli, automatske misli koje se odnose na sadržaj učenja, motivaciju i strah od razočaranja roditelja. Navedeni tipovi automatskih misli uspješno razlikuju ispitanike na osnovi njihova zadovoljstva samima sobom, ali i na osnovi efikasnosti i objektivne uspješnosti studiranja. Posebno relevantne za uspjeh pokazale su se misli vezane uz strah od razočaranja roditelja, dok su se najmanje relevantnim pokazale misli usmjerene na gradivo i misli vezane uz strah od neuspjeha. Automatske misli usmjerene na strah od razočaranja roditelja i pozitivne automatske misli pokazale su se kao uspješni prediktori za sva tri kriterija uspješnosti studiranja (prosjek, efikasnost, zadovoljstvo). Navedeni rezultati sugeriraju da na poteškoće u akademskom učenju utječu posredujući kognitivni procesi. Studenti s visokim temeljnim sposobnostima i radnim navikama također mogu doživjeti neuspjeh zbog negativne samoprocjene, negativnih stavova i očekivanja.

LOKUS KONTROLE I TEORIJA SOCIJALNOG UČENJA

Rotterova teorija socijalnog učenja usmjerena je na predviđanje ljudskog ponašanja u relativno specifičnim situacijama. Ova teorija nastala je integriranjem elemenata biheviorističke podražaj-reakcija teorije i kognitivne teorije polja. Teorija socijalnog učenja naglašava ulogu motivacijskih i kognitivnih faktora u objašnjenju ljudskog ponašanja u kontekstu socijalnih situacija. Temeljna je postavka da je vjerojatnost pojavljivanja nekog ponašanja u funkciji očekivanja pojedinca da će ono dovesti do potkrepljenja, odnosno, da će postići željeni ishod (Fratrić, 1990). Rotter smatra da je potrebno pažljivo analizirati četiri varijable i njihovu interakciju. Te varijable su: potencijal ponašanja, očekivanje, vrijednost potkrepljenja i psihološka situacija (Hjelle i Ziegler, 1992).

Potencijal ponašanja odnosi se na vjerojatnost da će se određeno ponašanje pojaviti u repertoaru ponašanja pojedinca kao funkcija osobnog očekivanja i vrijednosti potkrepljenja povezanog s ponašanjem u datoj situaciji. Navedeni odnos predstavlja osnovnu formulu za predviđanje ponašanja:

$$\text{POTENCIJAL PONAŠANJA} = \text{OČEKIVANJE} + \text{VRIJEDNOST} \\ \text{POTKREPLJENJA}$$

Očekivanje, odnosno, osobalno očekivanje odnosi se na subjektivnu procjenu vjerojatnosti da će se određeno potkrepljenje pojaviti kao funkcija specifičnog ponašanja u specifičnoj situaciji. Ovaj koncept ukazuje na činjenicu da su ljudi skloniji ponašati se na određeni način ako je takvo ponašanje bilo dosljedno potkrepljivano u prošlosti. Rotter dalje razlikuje specifična očekivanja, koja su odraz iskustva u jednoj konkretnoj situaciji i nisu posebno relevantna za predviđanje ponašanja, i generalizirana očekivanja, koja odražavaju iskustvo akumulirano u različitim povezanim situacijama i vrlo su relevantna za ličnost i predikciju ponašanja. (Hjelle i Ziegler, 1992)

Vrijednost potkrepljenja definirana je kao stupanj preferencije jednog potkrepljenja nad drugim, ukoliko je vjerojatnost ostvarenja svakog od njih jednaka. Potkrepljenjem se smatra sve što utječe na pojavu, smjer ili vrstu ponašanja. Ljudi se razlikuju u važnosti koju pridaju različitim aktivnostima i potkrepljenjima koji su rezultat

tih aktivnosti. Ova varijabla odražava naglasak Rotterove teorije na motivacijskim činiteljima, dok očekivanje predstavlja naglasak na kognitivnim činiteljima.

Psihološka situacija predstavlja subjektivnu percepciju okolinskih odnosa od strane određene osobe. Rotter naglašava utjecaj situacijskog konteksta na ljudsko ponašanje. Kao interakcionista on smatra da se priroda situacije mora razmatrati zajedno s očekivanjem i vrijednošću potkrepljenja prilikom predviđanja potencijala ponašanja.

Ljudsko ponašanje je dinamično, ono se mijenja s novim iskustvima koja oblikuju očekivanje i/ili vrijednost potkrepljenja. Rotter promatra ljude kao bića usmjerena na postizanje cilja. Ponašanje je stoga određeno stupnjem očekivanja o tome koliko ono dovodi do postizanja cilja, a uspjeh s datim ponašanjem pak vodi do očekivanja da će isto ponašanje i u buduću rezultirati uspjehom. Samo potkrepljenje, iako potrebno, nije i dovoljno za porast vjerojatnosti određenog ponašanja. Osoba također mora vjerovati i u uzročnu vezu između svojih akcija i njihovih posljedica. Rotter stoga iznosi ideju lokusa kontrole, internalnu – unutrašnju nasuprot eksternalnoj – vanjskoj kontroli potkrepljenja (*Internal versus External Control of Reinforcement*) za koju daje sljedeću definiciju: “Kada neka osoba interpretira potkrepljenje koje slijedi njenu vlastitu akciju kao nepovezano odnosno nezavisno od svojeg ponašanja, tada se u našoj kulturi, takvo zbivanje tipično tumači kao rezultat sreće, slučaja, sudbine, kao posljedica kontrole od strane nekih drugih “moćnika” ili kao nepredvidljivo zbog velike složenosti okolinskih sila. Kada netko tumači događaje na ovaj način, onda to zovemo vjerom u izvanjsku kontrolu. Ako pak osoba interpretira neke događaje kao povezane i zavisne od vlastitog ponašanja ili od osobnih relativno trajnih karakteristika, mi to opisujemo kao vjeru u unutrašnju kontrolu” (Rotter, 1975, str. 57). Locus kontrole reprezentira generalizirana očekivanja o stupnju u kojem ljudi kontroliraju potkrepljenja u svom životu. Kako navodi Knezović (1981) operacionalizaciju verbalne definicije ovog konstrukta predstavlja Rotterova skala za ispitivanje internalnog naprama eksternalnom lokusu kontrole.

Mjerenje lokusa kontrole sa sobom nosi određene probleme i poteškoće. Iako je Rotter smatrao konstrukt lokusa kontrole kao stabilnu, globalnu i unidimenzionalnu varijablu ličnosti, veći broj istraživanja pokazao je da je njegova skala višedimenzionalna. Prilikom analize metrijskih karakteristika i strukture Rotterove skale unutrašnjeg naprama vanjskom lokusu kontrole, Knezović (1981) je primjenom hijerarhijske komponentne analize utvrdio osam faktora prvog reda, a primjenom druge metode faktorske analize (tzv. “image” metode) dobio je šest faktora prvog reda. Autor međutim navodi, kako je ipak prihvatljiva hipoteza o postojanju generalne dimenzije unutrašnjeg naprama

izvanjskom mjestu kontrole i to vjerojatno kao faktora drugog reda. Neka novija istraživanja faktorske strukture Rotterove skale (RI-E) (Ferguson, 1993; Barnett i Lanier, 1995) izvještavaju o dvofaktorskom odnosno jednofaktorskom rješenju. Čini se da će nedoumice oko faktorske strukture pokušati riješiti neka buduća istraživanja.

Fratrić (1990) navodi i neke druge prigovore RI-E skali, poput adekvatnosti formata za ispitivanje, djelovanje socijalne poželjnosti odgovora, kulturalna specifičnost itd. Nedostaci Rotterove skale pokušali su se izbjeći konstrukcijom alternativnih instrumenata, međutim njihova faktorska struktura čini se još složenijom. Specifične mjere lokusa kontrole razvijene su u nekim užim područjima psihologije, gdje su uvedeni koncepti poput akademskog lokusa kontrole i lokusa kontrole zdravlja. Iako kompleksan, lokus kontrole svakako je jedan od najpopularnijih konstrukata u teoriji ličnosti.

Relevantni rezultati istraživanja lokusa kontrole

Istraživanja u ovom području uglavnom su pokušala utvrditi veze između ekternalnosti i nekih općih i socijalnih obilježja ličnosti. S obzirom na varijablu spola, istraživanja nisu dala jednoznačne rezultate iako neka sugeriraju veću ekternalnost žena (Fratrić, 1990). Nekoliko istraživanja otkrilo je da osobe s internalnim lokusom kontrole aktivnije traže informacije u vezi mogućih zdravstvenih problema, kao i da imaju veću tendenciju poduzimati preventivne korake za poboljšanje vlastitog zdravlja. Čini se da je ekternalnost pozitivno korelirana s anksioznošću i depresijom, a negativno povezana sa samopoštovanjem, a rezultati sugeriraju i da internalno orijentirani pojedinci imaju veće povjerenje u svoju sposobnost rješavanja problema nego pojedinci s ekternalnim lokusom kontrole (Hjelle i Ziegler, 1992). Primijećen je i utjecaj kulturalnih razlika na mjere ekternalnosti-internalnosti (Ibrahim, 1996).

Istraživanja lokusa kontrole u području učenja i akademskog uspjeha donose nekoliko zanimljivih nalaza. U nekim istraživanjima utvrđena je pozitivna korelacija između internalnosti i akademskog postignuća (Maqsdud, 1993). Studije koje su se bavile odnosnom između stila/pristupa učenju i akademske uspješnosti, pokazala su da je ekternalni akademski lokus kontrole u pozitivnoj vezi s “površinskim pristupom učenju”, a u negativnoj vezi sa “strategijskim” i “dubinskim pristupom” (Cassidy, 2000). “Dubinski pristup učenju” odnosi se na namjeru da se razumije i povezuje gradivo i općenito uključuje aktivno učenje, dok “strategijski pristup” uključuje vremensku

organizaciju učenja, usmjerenost na zahtjeve koje nameće zadatak i namjeru da se zadatak izvrši uspješno. Nasuprot dvama navedenim pristupima, Cassidy (2000) definira “površinski pristup učenju” kao učenje s namjerom reproduciranja, bez smislenog povezivanja znanja, pasivno učenje vezano uz strah od neuspjeha. Najnovija metaanaliza istraživanja lokusa kontrole i poremećaja u učenju donosi kritiku nalaza u tom području, koji sugeriraju da studenti i učenici s poteškoćama u učenju imaju ekstenalni lokus kontrole. Swanson i Sachse-Lee (1999) u navedenoj metaanalizi pronalaze velik broj metodoloških propusta u analiziranoj literaturi suprotstavljajući se tvrdnji o ekstenalnom lokusu kontrole studenata s poteškoćama u učenju. Autorice navode kako se tek počinje razumijevati kompleksna priroda faktora koji utječu na motivaciju i samoprocjenu studenata, te je potrebno još mnogo istraživanja prije nego se dođe do jasnijeg uvida u tu strukturu.

Općenito bi se moglo reći da su internalno orijentirani pojedinci bolje prilagođeni i uspješniji u rješavanju životnih problema, dok je ekstenalnost povezana s tendencijom ka depresivnom i anksioznom ponašanju. Daljnje istraživanje odnosa između lokusa kontrole i prirode procesa učenja moglo bi ukazati na neke zakonitosti koje opisuju taj odnos i na taj način donekle olakšati razumijevanje poteškoća koje se javljaju pri toj aktivnosti.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je ispitati neke aspekte kognitivnog funkcioniranja povezane s procesom učenja i pripremanja ispita, njihovu povezanost s uspješnošću studiranja i određenim varijablama ličnosti. U okviru navedenog postavljeni su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati faktorsku strukturu Studentskog upitnika automatskih misli pri učenju (SUAM):

- a) Utvrditi aktualnu faktorsku strukturu SUAM-a;
- b) Provjeriti slaganje s faktorskom strukturom SUAM-a predloženom od strane autora (Živčić-Bećirević i Anić, 1999).

Hipoteza: Očekujemo identifikaciju pet faktora utvrđenih od strane autora (Živčić-Bećirević i Anić, 1999).

2. Utvrditi postoji li razlika u učestalosti pojavljivanja različitog tipa automatskih misli pri učenju s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole ispitanika.

Hipoteza: Postoji razlika u učestalosti pojavljivanja automatskih misli pri učenju negativnog karaktera, s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole ispitanika; ne postoji razlika u učestalosti pojavljivanja automatskih misli pri učenju pozitivnog karaktera s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole ispitanika.

3. Utvrditi postoji li razlika u uspješnosti studiranja s obzirom na spol i lokus kontrole ispitanika.

Hipoteza: Ne postoji razlika u uspješnosti studiranja s obzirom na spol ispitanika; internalno orijentirani pojedinci postižu veći akademski uspjeh od ekstermalno orijentiranih.

ISPITANICI

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 212 ispitanika, studenata druge, treće i četvrte godine Ekonomskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Ispitanici su bili u dobi između 19 i 27 godina, s prosječnom starošću 21,14 godina. Studentica je bilo 137 (64%), a studenata 75 (36%).

MJERNI INSTRUMENTI

Studentski upitnik automatskih misli

Automatske misli pri učenju ispitali smo *Studentskim upitnikom automatskih misli* (SUAM) čije su autorice Ivanka Živčić-Bećirević i Nada Anić (1999)(u prilogu). Radi se o novorazvijenom instrumentu koji konstruiran s ciljem identifikacije tipičnih automatskih misli studenata tijekom učenja i pripremanja za ispit, a temelji se na kognitivno-bihevioralnom modelu tumačenja problema u učenju. Takva skala mogla bi pružiti bolje razumijevanje strukture disfunkcionalnih, kao i ohrabrujućih misli studenata te omogućiti razvijanje još preciznijih strategija tretmana, kao i evaluaciju kognitivnih tehnika korištenih u modificiranju negativnih automatskih misli.

SUAM sadrži niz od 43 automatske misli koje se javljaju studentima prilikom učenja i pripremanja za ispit. Učestalost pojavljivanja navedenih misli procjenjuje se na ljestvici likertovog tipa od 0 – 3, pri čemu su vrijednosti procjena sljedeće:

- 0 – nikad ili gotovo nikad
- 1 – ponekad, rijetko
- 2 – često
- 3 – vrlo često, gotovo stalno

S obzirom na heterogenost čestica, odnosno automatskih misli koje sačinjavaju SUAM, bilo je potrebno utvrditi faktorsku strukturu ovog instrumenta. Prvim ispitivanjem faktorske strukture i pouzdanosti SUAM-a (Živčić-Bećirević i Anić, 1999) utvrđeno je postojanje 5 faktora, odnosno subskala SUAM-a, koje odražavaju različite

tipove automatskih misli studenata. Utvrđeni faktori bili su: strah od neuspjeha, pozitivne automatske misli, automatske misli koje se odnose na sadržaj učenja, motivaciju i strah od razočaranja roditelja (u prilogu). Ovih 5 faktora zajedno je objašnjavalo 52% varijance. Navedeni faktori tretirani su kao subskale, koje imaju različit broj čestica i čija pouzdanost (Cronbach alfa) varira od 0.69 za subskalu “motivacija” do 0.90 za subskalu “neuspjeh” (Tablica 1.). Rezultat ispitanika izražava se za svaku subskalu kao zbroj procjena na česticama koje sačinjavaju dotičnu subskalu. Viši rezultat na pojedinoj subskali odražava veću učestalost pojavljivanja određenog tipa automatskih misli. Navedena faktorska struktura i predložene subskale ne predstavljaju definitivno rješenje, već je potrebno provesti dodatna istraživanja.

Tablica 1. Subskale Studentskog upitnika automatskih misli
(Živčić-Bećirević i Anić, 1999)

Subskale SUAM	Broj čestica	Cronbach alfa
NEUSPJEH	8	0.90
POZITIVNE	12	0.79
GRADIVO	5	0.75
RODITELJI	3	0.77
MOTIVACIJA	5	0.69

Rotterova skala unutrašnjeg naprama izvanjskom mjestu kontrole potkrepljenja

Lokus kontrole ispitan je pomoću *Rotterove skale unutrašnjeg naprama izvanjskom mjestu kontrole potkrepljenja* ili RI-E skale (u prilogu). Ova skala sastoji se od 29 tvrdnji tipa prisilnog izbora – alternativa a i b. Rezultati na tvrdnjama su binarne varijable (0 i 1), a ukupan rezultat izražava se kao zbroj bodova na 23 tvrdnje (6 tvrdnji se ne boduje, one služe prikrivanju svrhe ispitivanja). Veći broj bodova ukazuje na viši stupanj eksternalnosti, a teoretski raspon rezultata je 0 – 23. Sadržaj čestica koje sačinjavaju RI-E skalu je takav da obuhvaća širok raspon očekivanja u vezi s odnosom posljedica vlastitog ponašanja i slučaja, sreće, interpersonalnih odnosa, školskog uspjeha, političkih snaga. Tipičan rezultat na I-E skali ne postoji, on ovisi o karakteristikama

ispitivane populacije. Rotter (1975) navodi kako vrijednosti RI-E skale nisu stabilne u funkciji vremena. U američkoj populaciji primijećen je porast ekternalnosti (1966. godine: $M=8$; 1970. godine: $M=10$; 1974 $M=12$). Pouzdanost RI-E skale varira od 0.49 do 0.83, utvrđena kao retest, a pouzdanost tipa interne konzistencije uglavnom se kreće između 0.65 i 0.79 (Rotter, 1975). Prijevod i adaptaciju skale na hrvatski jezik učinio je Knezović (1981), primjenjujući RI-E skalu na uzorku od 300 studentica i utvrdio zadovoljavajuću valjanost i diskriminativnost čestica, a pouzdanost tipa interne konzistencije iznosila je 0.74.

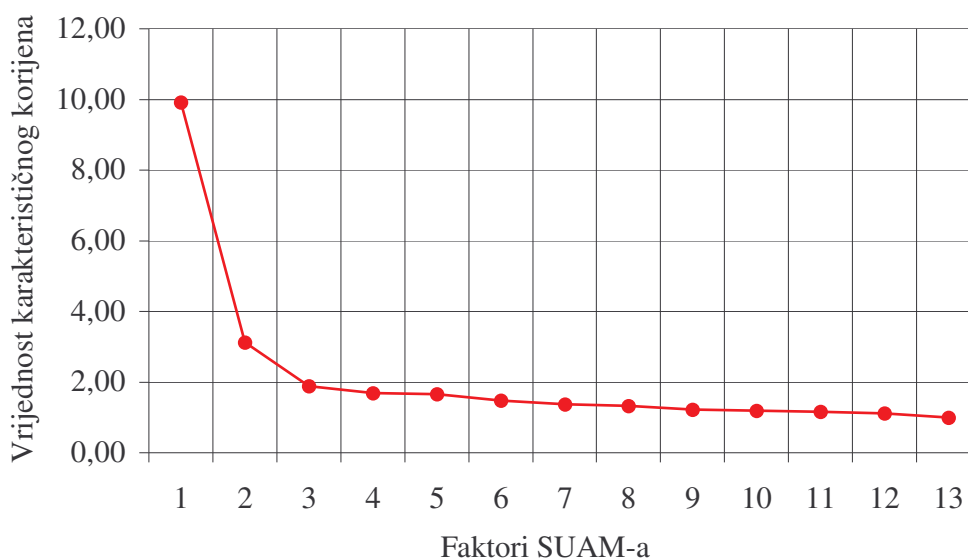
POSTUPAK

Ispitivanje je provedeno tijekom 10. mjeseca 2000. godine u okviru redovitih predavanja na Ekonomskom fakultetu sveučilišta u Zagrebu, a provodio ga je jedan ispitivač. Instrumenti su primjenjeni grupno na ispitanicima svih triju godina studija. Ispitanicima je objašnjeno da sudjeluju u istraživanju iz područja psihologije ličnosti i problema u učenju, koje se provodi u okviru Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu. Podijeljeni su Studentski upitnik automatskih misli, dopunjen pitanjima za dob, spol i prosjek ocjena dosadašnjeg studija, i Rotterova RI-E skala. Ispitanici su zamoljeni da budu iskreni prilikom davanja odgovora, jer je ispitivanje anonimno i bit će korišteno isključivo u znanstvene svrhe. Na kraju je ispitanicima rečeno da pažljivo pročitaju uputu i ako im je sve jasno da počnu s radom.

REZULTATI

Problem 1a: Ispitati faktorsku strukturu Studentskog upitnika automatskih misli pri učenju (SUAM): Utvrditi aktualnu faktorsku strukturu SUAM-a.

Provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti s varimax rotacijom na sve 43 čestice Studentskog upitnika automatskih misli (SUAM). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testom prikladnosti za faktorizaciju utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($K=0,85$). Faktorskom analizom ekstrahirano je 13 faktora čiji su karakteristični korijenovi veći od 1. Ovi faktori zajedno objašnjavaju 65,4% varijance, a ovakvu faktorsku strukturu nije moguće smisleno interpretirati. Uvidom u strukturu matrice faktorskih opterećenja (Tablica 2.), može se primijetiti kako je faktorska struktura složena i teško interpretabilna. Navedena struktura kao i scree dijagram (Slika 2.) pokazuju kako se značajno odvajaju 2 faktora, dok ostali imaju značajno niže karakteristične korijenove i varijancu, odnosno znatno manji značaj. Stoga smo se odlučili zadržati 2 faktora.



Slika 2. Scree dijagram. Faktori SUAM-a i njihovi karakteristični korijeni

Tablica 2. Faktorska struktura SUAM-a: rotirana matrica faktorskih opterećenja

	FAKTORI SUAM												
ČESTICE SUAM	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
AM18	0,760												
AM43	0,740												
AM31	0,695			0,318									
AM17	0,666												
AM29	0,631					0,384							
AM2	0,606					0,515							
AM23	0,597				0,300								
AM32	0,561		0,403										
AM21	0,560				0,378								
AM14	0,451				0,405		0,421						
AM41	0,446							0,403					
AM34		0,753											
AM19		0,645											
AM11		0,554											
AM5		0,480							0,453				
AM7		0,412					0,327	0,325					
AM27			0,728										
AM9			0,706										
AM10			0,678										
AM36			0,537	0,401									
AM42				0,792									
AM30				0,753									
AM38					-0,709								
AM13					0,669								
AM1						0,705							
AM12	0,333				0,337	0,450							
AM8						0,358	0,325						
AM6						0,357	0,704						
AM28	0,450						0,519						
AM4	0,392						0,517		0,354				
AM40								0,847					
AM24		0,394						0,477		-0,304			
AM25								0,476					
AM3									0,830				
AM33		0,327							0,448				
AM37										0,725			
AM20	0,330									0,504			
AM35		0,512									-0,565		
AM39								0,322			0,547		
AM15				0,311		0,343					0,423		
AM16												0,838	
AM26				0,305		0,372						-0,401	
AM22													0,793

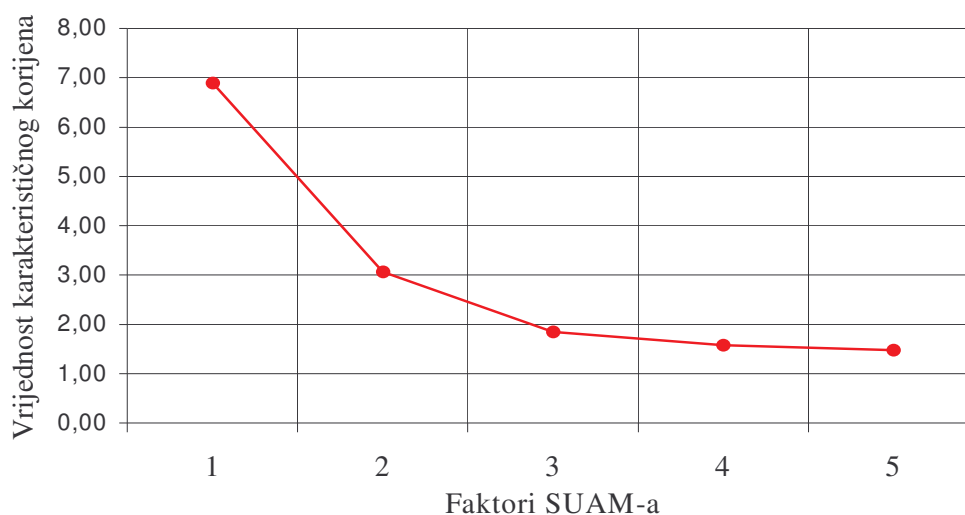
Ponovljena faktorska analiza metodom glavnih komponenti s varimax rotacijom na 43 čestice skale (forsirana solucija) identificirala je 2 faktora koji zajedno objašnjavaju 29,6% varijance. Prvi faktor, interpretiran kao STRAH OD NEUSPJEHA, obuhvaća 20 čestica – automatskih misli uglavnom negativnog karaktera koje se odnose na strah od neuspjeha, a objašnjava 22,5% varijance, dok drugi faktor, kojeg smo nazvali POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI, obuhvaća 10 čestica – automatskih misli ohrabrujućeg, pozitivnog karaktera, a objašnjava 7,1% varijance. Uklonjeno je 13 čestica koje su remetile čistu faktorsku strukturu i pouzdanost. Faktorska struktura dvaju interpretabilnih faktora prikazana je u tablici 3.

Tablica 3. Faktorska struktura SUAM-a: dvofaktorsko rješenje

ČESTICE SUAM	FAKTORI SUAM	
	Strah od neuspjeha	Pozitivne automatske misli
AM43	0,729	
AM29	0,727	
AM31	0,722	
AM18	0,686	
AM32	0,677	
AM21	0,671	
AM17	0,639	
AM14	0,630	
AM12	0,619	
AM28	0,615	
AM23	0,587	
AM41	0,559	
AM2	0,556	
AM26	0,536	
AM25	0,515	
AM15	0,512	
AM42	0,486	
AM20	0,468	
AM8	0,465	
AM30	0,434	
AM34		0,659
AM24		0,598
AM5		0,593
AM33		0,507
AM40		0,502
AM39	0,352	0,500
AM11	-0,432	0,487
AM7		0,446
AM3		0,334
AM19		0,301

Problem 1b: Ispitati faktorsku strukturu Studentskog upitnika automatskih misli pri učenju (SUAM): Provjeriti slaganje s faktorskom strukturom SUAM-a predloženom od strane autora (Živčić-Bećirević i Anić, 1999).

Pokušali smo potvrditi faktorsku strukturu Studentskog upitnika automatskih misli koju su predložile same autorice, Živčić-Bećirević i Anić (1999) (u prilogu). Radi se o ranije spomenutom rješenju s 5 faktora. U tu svrhu provedena je konfirmatorna faktorska analiza metodom glavnih komponenti, koja je obuhvatila iste 33 čestice na kojima su autorice utvrdile spomenutu faktorsku strukturu. KMO test prikladnosti uzorka varijabli za faktorizaciju iznosio je $K=0,83$ i označava vrlo dobru prikladnost za provođenje faktorske analize. Rezultat provedene analize predstavlja struktura s 5 faktora koji ukupno objašnjavaju 45% varijance. S obzirom na dobivenu faktorsku strukturu i scree dijagram, izdvajaju se 2 odnosno 3 faktora, dok se 4. i 5. faktor teško mogu interpretirati s obzirom na nejasnu faktorsku strukturu. Kao što smo i očekivali, interpretirana 3 faktora odnose se na strah od neuspjeha (13,6% varijance), pozitivne automatske misli (9,5% varijance) i automatske misli (7,6% varijance) vezane uz gradivo, odnosno sadržaj učenja.



Slika 3. Scree dijagram. Faktori SUAM i njihovi karakteristični korijeni – provjera faktorske strukture predložene od strane autora (Živčić-Bećirević i Anić, 1999)

Tablica 4. Faktorska struktura SUAM-a: provjera faktorske strukture predložene od strane autora (Živčić-Bećirević i Anić, 1999)

ČESTICE SUAM	FAKTORI SUAM				
	1	2	3	4	5
AM2	0,754				
AM18	0,678				
AM29	0,632				0,382
AM31	0,599				0,350
AM17	0,593				
AM1	0,556				
AM37	0,538				
AM23	0,478		0,310		
AM20	0,478				
AM11	-0,454	0,438		-0,303	
AM41	0,437				
AM5		0,622			
AM7		0,616			
AM24		0,613			
AM34		0,597		-0,348	
AM40		0,529			
AM39		0,507			
AM19		0,436		-0,308	
AM3		0,343			
AM27			0,782		
AM10			0,703		
AM36			0,599		
AM9			0,566		
AM22			0,340		
AM38				-0,630	
AM13		0,369		0,569	
AM35				-0,466	
AM12	0,436			0,457	
AM15				0,453	0,440
AM25				0,429	0,307
AM33	0,301	0,397		-0,407	
AM42					0,815
AM30					0,772

Problem 2: Utvrditi postoji li razlika u učestalosti pojavljivanja različitog tipa automatskih misli pri učenju s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole ispitanika.

Faktorskom analizom izlučili smo dva faktora SUAM-a, odnosno dva tipa automatskih misli pri učenju: faktor NEUSPJEH, koji sadrži automatske misli povezane uz strah od neuspjeha, te faktor POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI, koji sadrži pozitivne i ohrabrujuće automatske misli. Na osnovi tih rezultata formirali smo dvije istoimene subskale SUAM-a. Učinak na subskalama izračunat je kao jednostavna linearna kombinacija, odnosno zbroj procjena ispitanika (na ljestvici od 0 do 3) na česticama koje sačinjavaju skalu. Osnovni statistički pokazatelji za dvije subskale, kao i pouzdanost (Cronbachov alpha) prikazani su u tablici 5.

Tablica 5. Osnovni statistički pokazatelji za subskale Studentskog upitnika automatskih misli

SUBSKALE SUAM	BROJ ČESTICA	N	M	SD	Alpha
Neuspjeh	20	212	22,46	9,53	0,91
Pozitivne AM	10	212	18,82	4,19	0,71

Općenito se može se primijetiti, uvidom u odnos između aritmetičke sredine i broja čestica dviju subskala, kako je učestalost pojavljivanja pozitivnih automatskih misli veća od učestalosti pojavljivanja negativnih automatskih misli.

Mjeru uspješnosti studiranja predstavlja prosjek ocjena dosadašnjeg studija. Aritmetička sredina uzorka iznosila je $M=3,67$ uz standardnu devijaciju $SD=0,59$. Izvršena je podjela na uspješne i manje uspješne. Ispitanici su smatrani uspješnim studentima ako je njihov prosjek ocjena bio jednak ili viši od 4,00, dok su manje uspješnima smatrani oni čiji je prosjek bio jednak ili niži 3,00.

S obzirom na rezultate na RI-E skali, formirane su ekstremne skupine koje su uključivale 25% najnižih odnosno najviših rezultata. Skupinu ispitanika s internalnim lokusom kontrole sačinjavali su oni čiji je rezultat na RI-E skali bio niži ili jednak 10, dok su eksternalnima smatrani oni čiji je rezultat na RI-E skali viši ili jednak 15. Deskriptivna statistika (N, M, SD) i pouzdanost za RI-E skalu prikazani su u tablici 6. Testirana normalnost distribucija rezultata na subskalama SUAM-a kao i RI-E skali (Kolmogorov-

Smirnov test) pokazala je kako se navedene distribucije ne razlikuju statistički značajno od normalne.

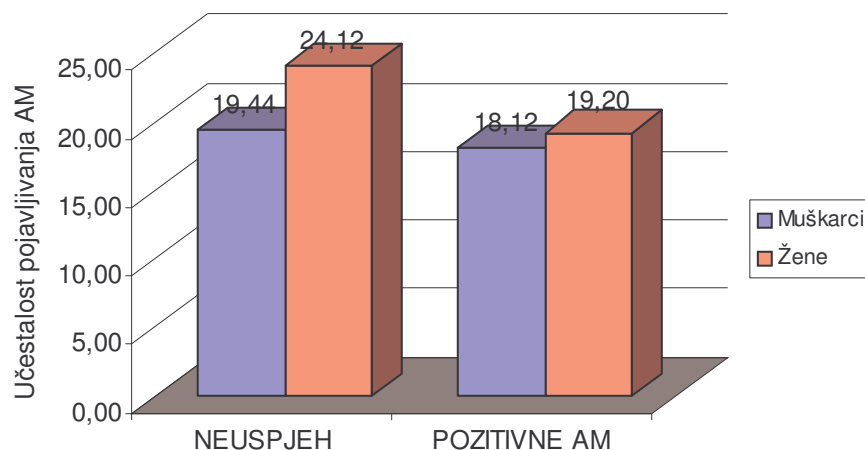
Tablica 6. Osnovni statistički pokazatelji za RI-E skalu

	BROJ ČESTICA	N	M	SD	Alpha
RI-E skala	23	212	12,72	4,11	0,74

Da bismo utvrdili postoji li razlika u učestalosti pojavljivanja različitog tipa automatskih misli pri učenju s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole ispitanika, proveden je niz analiza varijance. Postoji statistički značajna razlika između rezultata ispitanika na skali NEUSPJEH s obzirom na spol: $F(1, 210)=12,284$; $p<0,001$. Ženski ispitanici imaju veću učestalost pojavljivanja automatskih misli koje se odnose na strah od neuspjeha. Rezultati muških i ženskih ispitanika na subskali POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI statistički se značajno ne razlikuju: $F(1, 210)=3,241$; $p>0,05$. Navedeni rezultati prikazani su u tablici 7. i na slici 4.

Tablica 7. Automatske misli pri učenju i spol

SUBSKALE SUAM	SPOL	N	M	SD
NEUSPJEH	Muškarci	75	19,44	9,64
	Žene	137	24,12	9,10
	Ukupno	212	22,46	9,53
POZITIVNE AM	Muškarci	75	18,12	4,08
	Žene	137	19,20	4,21
	Ukupno	212	18,82	4,19

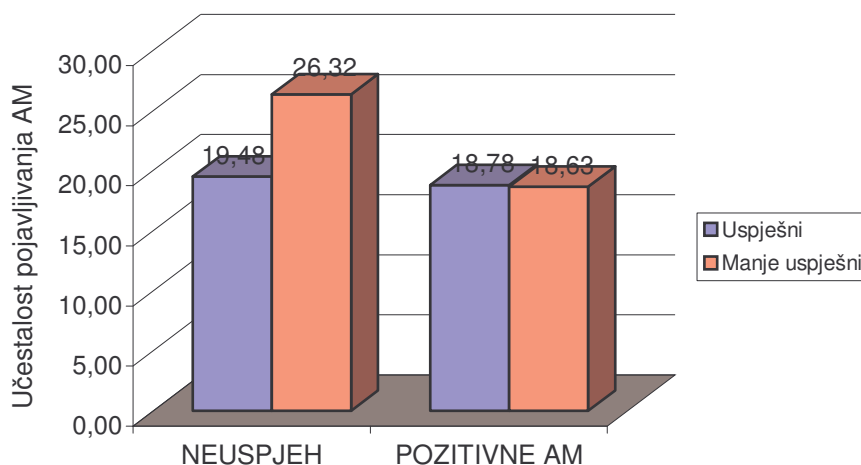


Slika 4. Automatske misli pri učenju i spol

Postoji statistički značajna razlika između rezultata uspješnih i manje uspješnih ispitanika na skali NEUSPJEH: $F_{(1, 146)}=18,680$; $p<0,001$. Manje uspješni ispitanici imaju veću frekvenciju pojavljivanja automatskih misli vezanih uz strah od neuspjeha. Između rezultata uspješnih i manje uspješnih ispitanika na skali POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI ne postoji statistički značajna razlika $F_{(1, 146)}=0,049$; $p>0,05$). Rezultati su prikazani u tablici 8. te grafički na slici 5.

Tablica 8. Automatske misli pri učenju i uspješnost studiranja

SUBSKALE SUAM	USPJEŠNOST STUDIRANJA	N	M	SD
NEUSPJEH	Uspješni	91	19,48	9,98
	Manje uspješni	57	26,32	8,27
	Ukupno	148	22,11	9,91
POZITIVNE AM	Uspješni	91	18,78	4,26
	Manje uspješni	57	18,63	3,46
	Ukupno	148	18,72	3,96

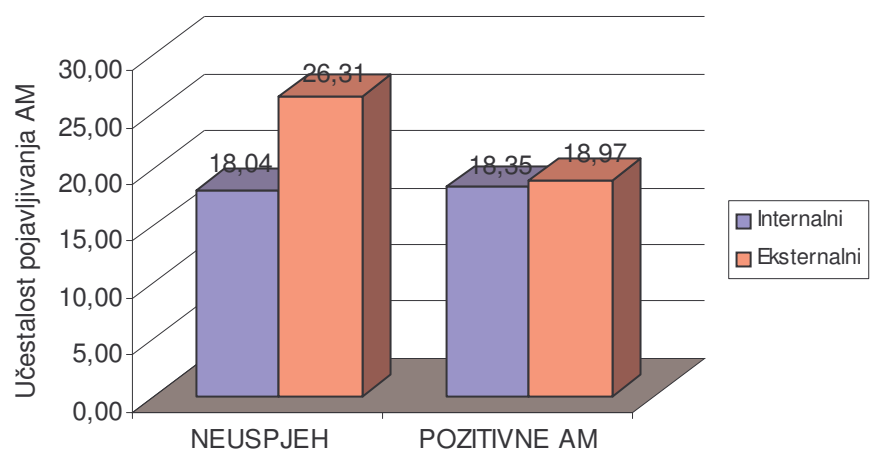


Slika 5. Automatske misli pri učenju i uspješnost studiranja

Postoji statistički značajna razlika između rezultata internalnih i eksternalnih ispitanika na skali NEUSPJEH: $F(1, 130)=31,001$; $p<0,001$. Ispitanici s eksternalnim lokusom kontrole imaju značajno veću frekvenciju pojavljivanja automatskih misli vezanih uz strah od neuspjeha. Ne postoji statistički značajna razlika između rezultata internalnih i eksternalnih ispitanika na skali POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI: $F(1, 130)=0,798$; $p>0,05$. Rezultate smo prikazali u tablici 9. i na slici 6.

Tablica 9. Automatske misli pri učenju i lokus kontrole

SUBSKALE SUAM	LOKUS KONTROLE	N	M	SD
NEUSPJEH	Internalni	57	18,04	8,89
	Eksternalni	75	26,31	8,11
	Ukupno	132	22,73	9,37
POZITIVNE AM	Internalni	57	18,35	4,34
	Eksternalni	75	18,97	3,65
	Ukupno	132	18,70	3,96



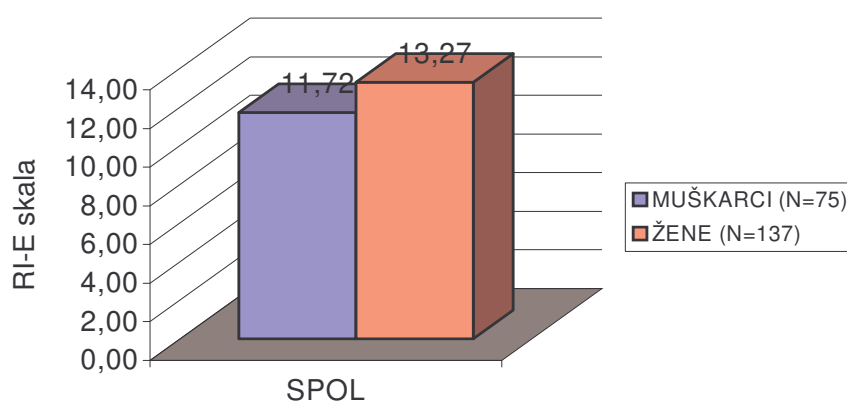
Slika 6. Automatske misli pri učenju i lokus kontrole

Problem 3: Utvrditi postoji li razlika u uspješnosti studiranja s obzirom na spol i lokus kontrole ispitanika.

Pomoću t-testa utvrđena je statistički značajna razlika u rezultatu na RI-E skali između muških i ženskih ispitanika ($t=-2,660$; $df=210$; $p<0,01$). Ženski ispitanici imaju statistički značajno viši rezultat na RI-E skali od muških ispitanika. Rezultati su prikazani u tablici 10. i na slici 7.

Tablica 10. Rezultati muških i ženskih ispitanika na RI-E skali

	SPOL	N	M	SD
RI-E	Muškarci	75	11,72	4,03
	Žene	137	13,27	4,07

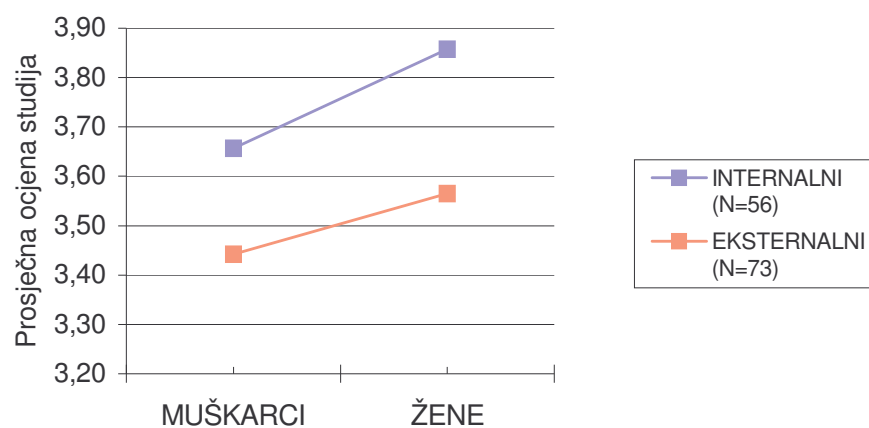


Slika 7. Lokus kontrole i spol

Da bismo ispitali postoji li razlika u uspješnosti studiranja s obzirom na spol i lokus kontrole ispitanika provedena je složena analiza varijance. Ne postoji statistički značajna razlika u uspješnosti studiranja između muških i ženskih ispitanika: $F_{(1, 127)}=2,205$; $p>0,05$. Postoji statistički značajna razlika u uspješnosti studiranja s obzirom na lokus kontrole ispitanika $F_{(1, 127)}=5,409$; $p<0,05$. Internalno orijentirani ispitanici imaju statistički značajno viši prosjek ocjena nego eksternalno orijentirani pojedinci. Ne postoji interakcija između varijabli spola i lokusa kontrole ispitanika, s obzirom na uspješnost studiranja $F_{(1, 127)}=0,128$; $p>0,05$ (tablica 11. i slika 8).

Tablica 11. Uspješnost studiranja ovisno o spolu i lokusu kontrole

		USPJEŠNOST STUDIRANJA		
SPOL	LOKUS KONTROLE	M	SD	N
Muškarci	Internalni	3,66	0,60	24
	Eksternalni	3,44	0,59	19
	Ukupno	3,56	0,60	43
Žene	Internalni	3,86	0,59	32
	Eksternalni	3,57	0,55	54
	Ukupno	3,67	0,58	86
Ukupno	Internalni	3,77	0,60	56
	Eksternalni	3,53	0,56	73
	Ukupno	3,64	0,59	129



Slika 8. Uspješnost studiranja ovisno o spolu i lokusu kontrole

RASPRAVA

Faktorskom analizom izlučili smo 2 interpretabilna faktora Studentskog upitnika automatskih misli pri učenju (SUAM) koji zajedno objašnjavaju 29,6% varijance. Prvi faktor nazvan je NEUSPJEH ili STRAH OD NEUSPJEHA, a objašnjava 22,5% varijance i sačinjava ga 20 čestica sa značajnim faktorskim opterećenjima ($>0,30$), dok smo drugi faktor nazvali POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI, a objašnjava 7,1% varijance i ima značajna faktorska opterećenja na 10 čestica SUAM-a. Tipične automatske misli koje sačinjavaju faktor NEUSPJEH su: “Više ništa ne znam”, “Ništa neću znati”, “Sve mi se pomiješalo”. Ovaj faktor općenito uključuje negativne automatske misli povezane sa strahom od neuspjeha. Drugi faktor, POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI, sačinjavaju čestice koje se odnose na ohrabrujuće, pozitivne automatske misli pri učenju, a tipični primjeri su: “I to će proći”, “Izdržat ću”, “Nešto ću sigurno znati”. Navedena faktorska struktura utvrđena je na 30 čestica SUAM-a, uklonjeno je 13 čestica na temelju dosljednog kriterija, ako imaju značajna faktorska opterećenja na 2 ili više faktora. Kao što je prikazano (tablica 2) faktorska analiza na sve 43 čestice SUAM-a rezultirala je s 13 faktora i nije ju bilo moguće smisleno interpretirati. Vodeći se takvom strukturom i scree dijagramom koji ukazuje kako se značajno odvajaju 2 faktora odlučili smo se ponoviti faktorsku analizu i interpretirati 2 faktora. Ovo smatramo najboljim rješenjem s obzirom da smo željeli identificirati različite tipove automatskih misli pri učenju odnosno, formirati dovoljno pouzdane subskele SUAM-a. Prvotna faktorska struktura otkriva kako su gotovo sve čestice u značajnoj korelaciji s prva dva faktora, pa bi pokušaj interpretacije eventualnih 3, 4 ili 5 faktora bio vrlo kompliciran s obzirom da tako dobiveni faktori ne bi bili nezavisni već bi značajno međusobno korelirali, a subskele formirane na osnovi njih ne bi bile dovoljno pouzdane.

Provjera faktorske strukture SUAM-a utvrđene od strane autora na 33 čestice (Živčić-Bećirević i Anić, 1999) identificirala je strukturu s 5 faktora koji zajedno objašnjavaju 45% varijance (tablica 4). U navedenoj faktorskoj strukturi moguće je smisleno interpretirati 3 faktora: NEUSPJEH, POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI i GRADIVO. Prva 2 faktora po sadržaju su vrlo slična, gotovo identična onima koje smo interpretirali u aktualnom istraživanju, dok se faktor GRADIVO odnosi na automatske misli vezane uz sadržaj učenja. Navedeni faktor nismo identificirati u aktualnom istraživanju (na sve 43 čestice SUAM-a) s obzirom da u našoj strukturi nije dovoljno

izražen i sadrži premali broj čestica. Ako bismo usporedili ovu faktorsku strukturu s onom koju su utvrdile Živčić-Bećirević i Anić (1999) (u prilogu), mogli bismo reći da postoje velike sličnosti, međutim aktualna struktura čini se manje "čistom" i ne omogućuje interpretaciju svih 5 faktora. Istraživanje Živčić-Bećirević i Anić (1999) provedeno je tijekom ljetnog i jesenskog ispitnog roka na uzorku od 279 ispitanika, pri čemu je broj studentica i studenata bio podjednak. Moguće je da su razlike u faktorskoj strukturi SUAM-a između navedenog i ovog našeg istraživanja posljedica uvjeta u kojima je istraživanje provedeno. Naše istraživanje provedeno je na manjem uzorku, studentica je bilo osjetno više nego studenata, a vrijeme ispitivanja (mjesec listopad) odgovara kraju ispitnih rokova, pa se može pretpostaviti kako su tada automatske misli vezane uz učenje i polaganje ispita manje učestale. Isto tako, pretpostavka o međusobnoj povezanosti faktora zahtijeva specifične metode rotacije i otežava njihovu interpretaciju u okviru faktorske analize, a istovremeno smanjuje mogućnost formiranja pouzdanih i dovoljno informativnih subskala SUAM-a, kojima bi se identificirali različiti tipovi automatskih misli.

Automatske misli predstavljaju jedan od najznačajnijih koncepata u kognitivnoj teoriji disfunkcionalnog ponašanja i doživljavanja, ali čini se da one predstavljaju fenomen koji se javlja i kod ljudi bez poremećaja u psihičkom funkcioniranju (Beck, 1995). Upravo u okviru kognitivne teorije razvijeni su instrumenti usmjereni ka identifikaciji sadržaja i prirode kognicija, prvenstveno kod depresivnih osoba. Najpoznatiji takav instrument je ATQ (*Automatic Thoughts Questionnaire*) Hollona i Kendalla (1980, Ingram i Wisnicki, 1991). Instrument se sastoji od 30 negativnih automatskih misli povezanih s depresijom i mjeri njihovu učestalost. Jedna novija provjera faktorske strukture ATQ-a ukazala je na postojanje 2 faktora, od kojih je jedan dominantan, a drugi objašnjava znatno manji postotak varijance (Joseph, 1994). Vidi se kako i faktorska struktura jednog sadržajno homogenog instrumenta poput ATQ-a nije jednostavna, dok je za očekivati da faktorska struktura SUAM-a, koji je sastavljen od skupa heterogenih čestica, bude prilično složena kao što se i pokazalo. Ispitivanje kognitivnog sadržaja inače je opterećeno teškoćama, s obzirom da se ne radi o fenomenu koje se može direktno opažati, već je dostupan putem introspekcije. Čini se opravdanim, u vidu navedenih problema, ispitivanju kognicija pristupiti instrumentima s homogenijim sadržajem čestica. Treba naravno voditi računa o relevantnosti sadržaja za ispitivani fenomen. Osim na negativne misli, neka istraživanja bila su usmjerena na pozitivne kognicije, odnosno konstrukciju instrumenata kojima bi se ispitao upravo taj fenomen.

Ingram i Wisnicki (1988) su razvili ATQ-P (*ATQ Positive*), upitnik koji je komplementaran ATQ Hollona i Kendalla. Faktorska struktura tog instrumenta pokazala je postojanje 4 faktora, od kojih je jedan bio izrazito dominantan. Može se primijetiti da su upitnici automatskih misli usmjereni na identifikaciju kognitivnih sadržaja s obzirom na afekt: pozitivni i negativni. I takvi, sadržajno homogeni instrumenti nemaju jednostavnu faktorsku strukturu, pa nije iznenađenje što je struktura SUAM-a tako kompleksna. Identificirani faktori SUAM-a svakako ne predstavljaju konačno rješenje, s obzirom na prigodni uzorak na kojem su utvrđeni. Ipak se može reći kako je sadržaj čestica koje sačinjavaju SUAM previše raznolik da bi derivirao više od 2 ili 3 značajna, interpretabilna i informativna faktora koja reprezentiraju različite tipove automatskih misli pri učenju. Na osnovi naših rezultata nameće se sugestija za modifikacijom instrumenta u smislu da se obuhvati manji broj kognitivnih sadržaja relevantnih za proces učenja, pa bi na taj način bilo moguće identificirati manji broj različitih tipova automatskih misli pri učenju i provjeriti njihovu relevantnost za odvijanje tog procesa.

Na osnovi faktorske analize identificirali smo 2 tipa automatskih misli pri učenju: NEUSPJEH I POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI. Formirane su 2 subskale SUAM-a: NEUSPJEH ($M=22,46$; $SD=9,25$) i POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI ($M=18,22$; $SD=4,19$) (tablica 5). Dvije subskale bile su u maloj, ali značajnoj korelaciji $r=0,14$. Neki rezultati sugeriraju kako između pozitivnih i negativnih automatskih misli ne postoji povezanost (Ingram i Wisnicki, 1991), no čini se da ovaj nalaz vrijedi za kognicije unutar psihičkih poremećaja, posebno depresije. Pouzdanost skale NEUSPJEH izračunata kao Cronbach alpha iznosila je 0,91, a za skalu POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI 0,71, što je vrlo slično parametrima utvrđenim u istraživanju Živčić-Bećirević i Anić (1999).

Rezultati ANOVA-e pokazuju kako se rezultati muških i ženskih ispitanika na subskali NEUSPJEH statistički značajno razlikuju ($F_{(1, 210)}=12,284$; $p<0,001$); žene imaju veću frekvenciju automatskih misli vezanih uz strah od neuspjeha od muškaraca ($M_z=24,12$; $M_m=19,44$). Razlika između muških i ženskih ispitanika na skali POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI nije utvrđena ($F_{(1, 210)}=3,241$; $p>0,05$). Poznata je generalno veća sklonost žene depresivnim simptomima, pa bi se dobivena razlika u učestalosti negativnih automatskih misli u korist žena mogla tako objasniti. Iako se radi o studentskoj populaciji bez poremećaja u psihičkom funkcioniranju, čini se da veća podložnost žena stresu, kako životnom tako i akademskom (Abouserie, 1994), provocira veću učestalost negativnih automatskih misli kod ženskih ispitanika. Osim toga ova

razlika između muškaraca i žena mogla bi biti pod utjecajem faktora, poput lokusa kontrole, što će se raspraviti kasnije.

ANOVA-om je utvrđeno kako manje uspješni studenti imaju značajno veću frekvenciju pojavljivanja automatskih misli vezanih uz strah od neuspjeha, nego uspješni ispitanici ($F_{(1, 146)}=18,680$; $p<0,001$; $M_U=19,49$; $M_{NU}=26,32$). Razlika u učestalosti pozitivnih automatskih misli između uspješnih i manje uspješnih studenata ne postoji ($F_{(1, 146)}=0,049$; $p>0,05$). Navedeni rezultat je logičan u svjetlu ranije utvrđenih nalaza. Iako Živčić-Bećirević i Anić (1999) utvrđuju kako automatske misli vezane uz strah od neuspjeha razlikuju ispitanike prema subjektivno procijenjenoj uspješnosti; zadovoljniji studenti imaju manje automatskih misli vezanih uz neuspjeh; opravdano je očekivati da i objektivno uspješni studenti imaju manje negativnih automatskih misli od manje uspješnih. Automatske misli predstavljaju izvor anksioznosti i ometajući faktor pri učenju. One smanjuju koncentraciju i onemogućuju kvalitetno odvijanje procesa učenja, što se onda manifestira neuspjehom na ispitima.

Rezultati ANOVA-e ukazuju na postojanje razlike između eksternalno i internalno orijentiranih ispitanika, s obzirom na učestalost javljanja automatskih misli vezanih uz strah od neuspjeha ($F_{(1, 130)}=31,001$; $p<0,001$). Ispitanici s eksternalnim lokusom kontrole imaju veću frekvenciju pojavljivanja automatskih misli vezanih uz strah od neuspjeha nego internalno orijentirani ispitanici ($M_I=18,04$; $M_E=26,31$). Razlika s obzirom na učestalost pojavljivanja POZITIVNIH AM ne postoji ($F_{(1, 130)}=0,798$; $p>0,05$). Kao što smo mogli i pretpostaviti, eksternalno orijentirani pojedinci imaju veću učestalost pojavljivanja negativnih automatskih misli pri učenju. Ovakvo očekivanje počiva na činjenici da vjerovanje u eksternalni lokus kontrole potkrepljenja predstavlja vulnerabilni faktor za pojavljivanje depresije. Hjelle i Ziegler (1992) navode kako pojedinci s eksternalnim lokusom kontrole imaju više rezultate na mjerama depresivnosti i anksioznosti. Automatske misli vezane uz strah od neuspjeha predstavljaju upravo manifestaciju određenog stupnja anksioznosti pa i depresivnosti prilikom učenja. Eksternalno orijentirani pojedinci skloniji su sumnjati u vlastiti uspjeh, s obzirom na tendenciju da uspjeh vide kao ovisan o vanjskim činiteljima, stoga je vjerojatno da je njihov strah od neuspjeha veći od pojedinaca s internalnom orijentacijom, koji uspjeh pripisuju vlastitim sposobnostima. Negativne automatske misli pri učenju mogu se promatrati kao sekundarna karakteristika poremećaja u učenju i doživljenog neuspjeha. Treba naglasiti da, iako prevladava mišljenje da pojedinci s poteškoćama u učenju imaju eksternalni lokus kontrole, novija metaanaliza suprotstavlja se tome kritizirajući

metodologiju istraživanja i njihove nalaze. Mamlin, Harris i Caxe (2001) smatraju kako je opravdanije zaključiti kako pojedinci s problemima u učenju imaju manje internalan lokus kontrole, a ne eksternalan.

Osvrnut ćemo se na rezultate vezane uz pozitivne automatske misli. Naime, nije utvrđena razlika u javljanju pozitivnih i ohrabrujućih automatskih misli s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole ispitanika. Neki nalazi sugeriraju da pozitivne i negativne automatske misli predstavljaju fundamentalno različite procese (Ingram i Wisnicki, 1991). Isti autori smatraju da je stupanj pozitivnog mišljenja manje važan u adaptivnom ponašanju nego negativno mišljenje. Pretpostavlja se da je negativno mišljenje nasuprot pozitivnom, jača karakteristika disfunkcije nego odsutnost pozitivnog mišljenja. Utvrđeno je kako pozitivne i negativne misli različito funkcioniraju unutar konteksta različitih parametara ozbiljnosti poremećaja. Stupanj pozitivnog mišljenja snižava se ne samo s pojavom psihičkog poremećaja (depresije), već i sa stupnjem i ozbiljnošću poremećaja. Za razliku od pozitivnih, negativne kognicije su jednako učestale na različitom stupnju poremećaja (Ingram i Wisnicki, 1988). Kako nemamo razloga pretpostaviti da naši ispitanici pate od psihičkog poremećaja, stoga i frekvencija pozitivnih automatskih misli nije distinktivni faktor. U istraživanju Živčić-Bećirević i Anić (1999) utvrđena je mogućnost razlikovanja uspješnih i manje uspješnih na osnovi frekvencije pozitivnih automatskih misli. Iako u našem radu takvi nalazi nisu potvrđeni, čini se opravdanim pretpostaviti da stupanj stresa može generirati određene razlike s obzirom na frekvenciju pozitivnih automatskih misli. Čini se da je stupanj stresa u našem uzorku bio nizak pa ohrabrujuće misli nisu diferencirale ispitanike s obzirom na spol, uspješnost i lokus kontrole. Uloga pozitivnih misli važna je u tehnici tretmana studenata s poteškoćama u učenju. Primjena samouputa (*self instructional training*) s ciljem poučavanja studenata da upotrebljavaju ohrabrujuće, ali realistične misli, ima pozitivan efekt u tretmanima pojedinaca s poteškoćama u učenju.

Bitan rezultat odnosi se na značajnu razliku između rezultata muških i ženskih ispitanika na RI-E skali u našem uzorku ($t=2,660$; $df=210$; $p<0,01$). Ženski ispitanici imaju viši rezultat od muških ispitanika na RI-E skali. Iako se ovaj rad nije primarno bavio odnosom između lokusa kontrole i spola, bilo je prikladno ispitati navedeni odnos. Rezultat je sličan ranije utvrđenim nalazima o većoj eksternalnosti žena (Fratricić, 1990; Ibrahim, 1996). Mada su rana istraživanja lokusa kontrole upućivala na slične prosječne vrijednosti RI-E skale za oba spola, naknadna istraživanja registrirala su veću

eksternalnost žena. Čini se da su razlike izraženije kad ispitanici daju odgovore u skladu sa stereotipnim spolnim ulogama (Fratrić, 1990).

Složena ANOVA je pokazala kako ne postoji statistički značajna razlika u uspješnosti studiranja s obzirom na spol ispitanika ($F_{(1, 127)}=2,205$; $p>0,05$). Postoji značajna razlika u uspješnosti studiranja s obzirom na lokus kontrole ispitanika ($F_{(1, 127)}=5,409$; $p<0,05$). Internalno orijentirani ispitanici imaju statistički značajno viši prosjek ocjena nego eksternalno orijentirani pojedinci ($M_I=3,77$; $M_E=3,53$). Ne postoji interakcija između varijabli spola i lokusa kontrole ispitanika, s obzirom na uspješnost studiranja ($F_{(1, 127)}=0,128$; $p>0,05$).

Vezano uz spol i uspješnost studiranja, na osnovi dosadašnjih spoznaja nismo mogli očekivati razliku između muškaraca i žena. Sama varijabla spola nije odlučujuća za determinaciju uspjeha u različitim atktivnostima, pa tako niti u učenju, odnosno studiranju. Papalia i Olds (1992) navode kako se društvena uloga žena značajno izmijenila posljednjih tridesetak godina. Iskustva zapadnih zemalja pokazuju kako se, za razliku od prijašnjeg vremena, danas žene i više od muškaraca odlučuju studirati. Ranija manja zastupljenost žena u visokom obrazovanju i eventualno niže postignuće tretirani su kao rezultat odgoja i socijalne uloge žene i danas više nisu prisutni. Odnos između uspješnosti studiranja i lokusa kontrole uglavnom ukazuje na to da internalno orijentirani pojedinci postižu veći akademski uspjeh od eksternalno orijentiranih (Nunn i Nunn, 1993; Maqsdud, 1993; Cassidy, 2000). Utvrđene osobine internalno orijentiranih pojedinaca; lakše donošenje odluka, ulaganje većeg napora u izvršavanje zadataka, veća osobna kompetentnost i pripisivanje uspjeha sposobnosti (Martinez, 1994) doprinose većoj efikasnosti učenja, a uspjeh na ispitima ovisi upravo o kvaliteti iskazanog znanja. Isto tako, internalni lokus kontrole povezan je sa strateškim i “dubinskim” pristupom učenju (definirali smo ih ranije) kao i sa akademskom samoeфикасношću. Akademska samoeфикаsnost odnosi se na “uvjerenje studenta o stupnju sposobnosti da kontrolira svoje akademsko okruženje” (Cassidy, 2000). Studenti koji atribuiraju uspjeh internalnim faktorima skloniji su očekivati uspjeh, a studenti koji pripisuju neuspjeh unutarnjim faktorima očekivat će u budućnosti neuspjeh, ukoliko se ne osjećaju sposobnima utjecati na te faktore. Viši akademski uspjeh internalno orijentiranih ispitanika u skladu je s navedenim rezultatima ranijih istraživanja. Interakcija između varijabli spola i lokusa kontrole s obzirom na uspješnost studiranja nije zabilježena. Kako se pokazalo, radi se o odvojenim mehanizmima utjecaja na uspješnost studiranja, s tim da varijabla spola nije

relevantna za samu uspješnost studiranja. Jasno je ilustrirana razlika između internalih i eksternalnih s obzirom na uspjeh studija (slika 7).

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju na potrebu modifikacije SUAM-a kao instrumenta za identifikaciju automatskih misli pri učenju. Smanjenje heterogenosti sadržaja čestica omogućilo bi kvalitetnije zahvaćanje nešto užeg opsega manifestacija različitih tipova automatskih misli pri učenju i povećanje informativnosti dobivenih rezultata. Čini se kako su automatske misli vezane uz strah od neuspjeha relevantnije za proces učenja i pripremanja ispita, od pozitivnih i ohrabrujućih automatskih misli. Nalaz je sukladan pretpostavkama kako negativne automatske misli karakteriziraju prvenstveno poremećaje u psihičkom funkcioniranju, posebno depresiju i anksioznost, bez obzira na njihovu težinu, ali i da predstavljaju posljedicu djelovanja stresa. Učestalost pojavljivanja pozitivnih automatskih misli nije relevantna za normalno funkcioniranje, ali možemo pretpostaviti, na temelju drugih istraživanja, kako je njihova uloga bitna u procesu tretmana poteškoća u učenju i kako izazivanje ohrabrujućih, ali realističnih kognicija vezanih uz proces učenja ima pozitivne učinke. Uspješnost studiranja ovisna je o lokusu kontrole ispitanika. Postoje neke novije sugestije koje se tiču edukacije, a koje predlažu niz postupaka kojima bi se reducirao eksternalni doživljanje kontrole studenata odnosno učenika, što bi moglo imati trajni učinak na poboljšanje njihovog akademskog uspjeha (Nunn i Nunn, 1993). Iako nije lako promijeniti lokus kontrole osobe, nastavnici i profesori mogu učiniti mnogo da povećaju svijest studenata odnosno učenika o uzročno-posljedičnim vezama u njihovu ponašanju.

ZAKLJUČAK

1. Faktorska struktura Studentskog upitnika automatskih misli ukazuje na postojanje dva interpretabilna faktora. Prvi faktor – STRAH OD NEUSPJEHA – odnosi se na automatske misli povezane uz neuspjeh prilikom učenja i polaganja ispita. Drugi faktor – POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI – odnosi se na ohrabrujuće, pozitivne misli koje se studentima javljaju prilikom učenja i pripremanja za ispit. Provjera faktorske strukture utvrđene od strane autora (Živčić-Bećirević i Anić, 1999) djelomično je potvrdila prije utvrđenu faktorsku strukturu, uspjevši identificirati tri od očekivanih pet faktora: NEUSPJEH, POZITIVNE AUTOMATSKE MISLI i GRADIVO.
2. Utvrđena je razlika u učestalosti pojavljivanja automatskih misli koje se odnose na strah od neuspjeha, s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole ispitanika. Studentice, manje uspješni i internalni ispitanici imaju veću učestalost pojavljivanja automatskih misli vezanih uz strah od neuspjeha. Ispitanici se ne razlikuju u učestalosti pojavljivanja pozitivnih automatskih misli pri učenju, s obzirom na spol, uspješnost studiranja i lokus kontrole.
3. Studentice pokazuju značajno višu ekternalnost od studenata. Internalno orijentirani pojedinci su značajno uspješniji studenti od ekternalno orijentiranih. Spol ispitanika nije povezan s uspješnošću studiranja, niti postoji interakcija između varijabli spola i lokusa kontrole s obzirom na uspješnost studiranja.

LITERATURA

1. Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students. *Educational Psychology*, Vol. 14 Issue 3, 323-330.
2. Barnett, T., Lanier, P. A. (1995). Comparison of alternative response formats for an abbreviated version of Rotters locus of control scale. *Psychological Reports*, 77, 259-264.
3. Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B.F., Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. New York: The Guilford Press.
4. Beck, J. S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. New York: The Guilford Press.
5. Biro, M. (1990). *Kognitivna psihoterapija*. U AniĆ, N. (urednica) *Praktikum iz kognitivne i bihevioralne terapije III*. Zagreb: Društvo psihologa Hrvatske.
6. Bruno, F. J. (1989). *The family mental health encyclopedia*. New York: John Wiley and Sons.
7. Cassidy, S. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, Vol. 20 Issue 3, 307-322.
8. Chaplin, J. P. (1975). *Dictionary of psychology*. New York: Dell.
9. Cohn, P. (1998). Why does my stomach hurt? How osobals with learning disabilities can use cognitive strategies to reduce anxiety and stress at the college level. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 31 Issue 5, 514-516.
10. Ferguson, E. (1993). Rotters locus of control scale: A ten-item two-factor model. *Psychological Reports*, 73, 1267-1278.

11. Fratrić, B. (1990). Percepcija osobne nekompetentnosti i lokus kontrole. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju.
12. Grgin, T. (1997). Edukacijska psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
13. Hjelle, A. L., Ziegler, D. J. (1992). Personality theories. New York: McGraw-Hill.
14. Ibrahim, A. M. (1996). A cross-cultural validation of trices academic locus of control scale for college students in an Omani sample. *Perceptual i Motor Skills*, 83, 823-829.
15. Ingram, R. E., Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.56, No.6, 898-902.
16. Ingram, R. E., Wisnicki, K. (1991). Cognition in depression. In Magaro, P. A. (Ed.) *Cognitive bases of mental disorders*. London: Sage Publications.
17. Joseph, S. (1994). Subscales of the automatic thoughts questionnaire. *Journal of Genetic Psychology*, Vol. 155 Issue 3, 367-368.
18. Knezović, Z. (1981). Hijerarhijska faktorska analiza i neke metrijske karakteristike Rotterove skale unutrašnjeg naprama izvanjskom mjestu kontrole potkrepljenja. *Revija za psihologiju*, Vol. 18, 35-43.
19. Mamlin, N. H., Harris, K. R., Caxe, Lisa. P. (2001). A Methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities: Rethinking a common assumption. *Journal of Special Education*, Vol. 34 Issue 4, 214-225.
20. Martinez, J. C. (1994). Percived control and feedback in judgment and memory. *Journal of Research in Personality*, 28, 374-381.
21. Maqsud, M. (1993). Relationships of some personality variables to academic attainment of secondary school pupils. *Educational Psychology*, Vol.13 Issue 1, 11-18.

22. Morris, R. D. (1988). Classification of learning disabilities: Old problems and new approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 56, No. 6, 789-794.
23. Nunn, G. D., Nunn, S. J. (1993). Locus of control and school performance: Some implications for teachers. *Education*, Vol. 113 Issue 4, 636-641.
24. Papalia, D., Olds, S. W. (1992). *Human development*. New York: McGraw Hill.
25. Petz, B. i suradnici. (1992). *Psihologijski rječnik*. Zagreb: Prosvjeta.
26. Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 43, No. 1, 56-67.
27. Silver, A. A., Hagin, R. A. (1990). *Disorders of learning in childhood*. New York: John Wiley and Sons.
28. Živčić-Bećirević, I., Anić, N. (1999). Automatske misli, akademski uspjeh, efikasnost i zadovoljstvo studenata. Portorož: III. kongres psihologa Slovenije.

PRILOZI

Tablica 12. Faktorska struktura SUAM predložena od strane autora
(Živčić-Bećirević i Anić, 1999)

Studentski upitnik automatskih misli pri učenju – SUAM

Rotterova skala unutrašnjeg naprama izvanjskom lokusu kontrole - RI-E skala

Tablica 12. Faktorska struktura Studentskog upitnika automatskih misli utvrđena od strane autora (Živčić-Bećirević i Anić, 1999)

	FAKTORI SUAM				
ČESTICE SUAM	NEUSPJEH	POZITIVNE AM	GRADIVO	RODITELJI	MOTIVACIJA
NAM18	0,739				
NAM29	0,737				
NAM17	0,686				
NAM31	0,680				
NAM2	0,644				
NAM41	0,579				
NAM12	0,577			0,335	
NAM1	0,532		0,334		
NAM34		0,695			
NAM19		0,626			
NAM24		0,606			
NAM7		0,591			
NAM33		0,539			
NAM35		0,517			-0,360
NAM39		0,461			
NAM11		0,456			-0,313
NAM5		0,434			
NAM40		0,372			
NAM3		0,320			
NAM22		0,286			
NAM27			0,759		
NAM9			0,578		
NAM10			0,539		0,333
NAM36			0,528		
NAM37			0,4		
NAM42				0,828	
NAM30				0,654	
NAM15	0,357			0,573	
NAM38					0,546
NAM23					0,486
NAM13					0,429
NAM25					0,426
NAM20			0,373		0,420

SUAM

UPUTA

Dolje je naveden niz različitih misli koje se javljaju studentima prilikom učenja i pripremanja za ispit. Neke od njih javljaju se gotovo svim studentima i ne ometaju značajno proces učenja. Nekim studentima takve misli mogu biti vrlo uznemiravajuće ili ometajuće za proces učenja. Pokušajte procijeniti kako često se pojedine od njih Vama javljaju tijekom učenja i pripreme za ispit. Pri tome koristite sljedeće ocjene:

- 0 - nikad ili gotovo nikad
- 1 - ponekad, rijetko
- 2 - često
- 3 - vrlo često, gotovo stalno

1. Badave se trudim, ionako neću uspjeti
2. Neću se moći ničega sjetiti
3. Ni drugima nije lakše
4. Ništa ne razumijem
5. I to će proći
6. Gluplja/i sam od drugih
7. I prije mi je bilo teško pa sam uspio/uspjela
8. Najbolje da odustanem od svega
9. Što će mi sve to uopće
10. Užasno je dosadno
11. Dobro mi ide
12. Sigurno ću pasti
13. Ima još rokova
14. Ne mogu se koncentrirati
15. Izgubit ću godinu
16. Imam još dovoljno vremena
17. Ne mogu sve to zapamtiti
18. Sve mi se pomiješalo
19. Ja to mogu
20. Spava mi se
21. Neću stići
22. Ovo je lakši rok
23. Misli mi lutaju
24. Nešto ću sigurno znati
25. Najbolje da odjavim ispit
26. Nikad nemam sreće
27. Ovo je glupo
28. Treba mi puno više vremena nego drugima
29. Neću ništa znati
30. Što će mi reći roditelji kad padnem
31. Ništa više ne znam
32. Užasno je teško
33. Još samo malo pa gotovo

34. Izdržat ću
35. Stići ću
36. Ovo mi nikad u životu
više neće trebati
37. Boli me glava
38. Držim se plana
39. Kad se ovog riješim,
nitko sretniji od mene
40. Možda bude baš ovo
što znam
41. Pitat će me baš ono
što ne znam
42. Razočarat ću svoje
43. Više ništa ne znam

[illegible]

2. Dob: _____

4. Prosječna ocjena dosadašnjeg studija:

RI-E

Ovo je upitnik kojim se želi ispitati kako neki važniji događaji u našem društvu djeluju na različite ljude. Svaki zadatak sastoji se od dvije tvrdnje označene sa a ili b. Molimo vas da izaberete samo jednu od dvije predložene tvrdnje i to onu za koju stvarno vjerujete da je istinitija, a ne onu za koju mislite da biste ju trebali izabrati zato jer drugi tako misle ili onu za koju biste ipak željeli da je istinitija. U nekim slučajevima može se dogoditi da vam se čini da su obje od predloženih tvrdnji podjednako istinite ili neistinite. U tom slučaju trebate se ipak opredjeliti samo za jednu tvrdnju, i to za onu za koju smatrate da bolje izražava vaše mišljenje. Svoj odgovor ubilježavajte tako što ćete zaokružiti slovo a ili b koja se nalaze ispred svake od priloženih tvrdnji.

Ovdje nema točnih i netočnih odgovora jer ovom prilikom želimo samo upoznati neka vaša osobna opredjeljenja. Molimo vas da na pitanja odgovarate pažljivo, ali se ipak ne trebate predugo zadržavati na svakom pitanju. Ponovno ističemo da uvijek izaberete onu tvrdnju za koju vi osobno mislite da je istinitija.

JA VIŠE VJERUJEM DA:

- 1.a) Djeca upadaju u neprilike jer ih njihovi roditelji previše kažnjavaju.
b) Nevolje s većinom djece u današnje vrijeme nastaju zbog toga što ih njihovi roditelji previše maze.
- 2.a) Mnogi nepovoljni događaji u životu čovjeka djelomično su rezultat loše sreće.
b) Ljudske nevolje posljedice su grešaka koje čine sami ljudi.
- 3.a) Jedan od najvažnijih razloga postojanja ratova je u tome što ljudi nemaju dovoljno interesa za politiku.
b) Uvijek će biti ratova bez obzira na to koliko uporno ljudi pokušavali da ih spriječe.
- 4.a) Kad se sve uzme u obzir, ljudi ipak dolaze do ugleda kojeg zaslužuju na ovom svijetu.
b) Individualne vrijednosti, na žalost, često prolaze neopaženo bez obzira na to koliko se neko trudio.
- 5.a) Potpuno je neopravdano mišljenje da su nastavnici nepravedni prema svojim studentima i učenicima.
b) Mnogi studenti i učenici ne shvaćaju uolikoj su mjeri njihove ocjene rezultat slučaja.
- 6.a) Bez prave prilike nitko ne može postati dobar vođa.
b) Sposobni ljudi koji nisu uspjeli postati vođe zapravo nisu iskoristili svoju šansu.
- 7.a) Bez obzira koliko se vi trudili, neki ljudi vas naprosto ne vole.
b) Oni koji ne mogu navesti ljude da ih zavole ne znaju postupati s ljudima.
- 8.a) Nasljeđe igra najvažniju ulogu u određivanju čovjekove ličnosti.
b) Stečeno iskustvo pojedinca određuje kakva će netko biti osoba.
- 9.a) Često sam se uvjerio u to da će se doista dogoditi ono što se “mora” dogoditi.
b) Za mene se pouzdanje u sudbinu nikada nije pokazalo tako uspješnim kao odluka da sam poduzmem neku akciju.
- 10.a) Ako je student ili učenik neko gradivo dobro naučio, ne može se dogoditi da ne uspije na nekom testu znanja.
b) Često se događa da su ispitna pitanja tako malo povezana s gradivom da učenje postaje sasvim besmisleno.
- 11.a) Da bi se postigao neki uspjeh valja uporno raditi, sreća pri tome ima malu ili nikakvu ulogu.
b) Da li će netko dobiti dobar posao ne ovisi toliko o njemu samome koliko o tome da li se “našao” u pravo vrijeme na pravom mjestu.
- 12.a) Običan građanin može utjecati na odluke vlade.
b) U ovome svijetu poteze povlači nekoliko moćnih pojedinaca dok običan čovjek u tom pogledu ne može ništa učiniti.

- 13.a) Kad pravim planove gotovo sam siguran da ih mogu ostvariti.
b) Nije baš mudro planirati na duži rok jer se na kraju ispostavi da su događaji ionako stvar dobre ili loše sreće.
14. a) Postoje ljudi koji naprosto nisu dobri.
b) Uvijek se u čovjeka nađe nešto dobrog.
- 15.a) Kad se radi o meni, sreća igra malu ili nikakvu ulogu u postizanju onoga što želim.
b) Često bismo i prema slučaju, odnosno “nas slijepo”, mogli podjednako dobro odlučiti što nam je činiti.
- 16.a) To da li će netko uspjeti često ovisi o tome da li je dovoljno sretan da se nađe na “pravom mjestu”.
b) Ono što ljudi postižu ovisi o njihovim sposobnostima, sreća s tim nema skoro nikakve veze.
- 17.a) Sudeći prema onome što se u svijetu događa, mnogi od nas su žrtve sila koje se ne mogu kontrolirati ni razumijeti.
b) Ljudi bi mogli kontrolirati svjetska zbivanja kada bi aktivno sudjelovali u političkom i društvenom životu.
- 18.a) Mnogi ljudi ni ne shvaćaju uolikoj mjeri su njihovi životi pod utjecajem slučajnih zbivanja.
b) Sreća zapravo ni ne postoji.
- 19.a) Ljudi bi trebali priznavati svoje greške.
b) Obično je pametnije prikriti svoje greške.
- 20.a) Teško je saznati da li vas netko voli ili ne.
b) Koliko ćete prijatelja imati ovisi o tome jeste li draga i simpatična osoba.
- 21.a) Kad se sve uzme u obzir, broje dobrih i loših stvari koja nam se događaju u životu je podjednak.
b) Najveći broj nevolja rezultat su nesposobnosti, neznanja, lijenosti ili svega toga zajedno.
- 22.a) Kada bismo se potrudili mogli bismo iskorijeniti korupciju.
b) Običnim ljudima teško je kontrolirati ono što se događa u uredima društvenih organizacija.
- 23.a) Ponekad mi nije jasno kako nastavnici dolaze do ocjena koje daju svojim studentima i učenicima.
b) Ocjene koje dobivam ovise o tome koliko učim.
- 24.a) Dobar vođa je onaj koji podanicima dozvoljava da sami odluče što će raditi.
b) Dobar vođa daje ljudima do znanja što je njihov posao.
- 25.a) Često osjećam da imam malo utjecaja na ono što mi se događa.
b) Čini mi se da se ne može s velikom vjerojatnošću reći da sreća ili slučaj igraju važnu ulogu u mom životu.
- 26.a) Ljudi su osamljeni zato što se ne trude da budu druželjubivi.
b) Nema previše smisla truditi se da se dopadnete drugim ljudima. Naime, ili vas netko voli ili ne.
- 27.a) Previše se naglašava važnost tjelesnog odgoja u školama
b) Grupni sportovi su odličan način izgrađivanja karaktera.
- 28.a) Ono što mi se događa ovisi samo o meni.
b) Ponekad osjetim kako nemam dovoljnu kontrolu nad onim što mi se događa u životu.
- 29.a) Nije mi jasno zašto se političari ponašaju onako kako se ponašaju.
b) Šire gledano, ljudi su odgovorni za lošu vladu, kako na lokalnom, tako i na nacionalnom planu.
- Hvala. Molim vas da provjerite da li ste upisali odgovor na svako pitanje.**